



Sous la direction de Frédéric Darbellay

**Stop à la maltraitance des enfants,
mais comment les traiter...bien ?**

*Conceptions implicites sur la bientraitance
à San Cristóbal de las Casas, Mexique*

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à

l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch

pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Jenny BARRAS

de

Châtel-sur-Montsalvens, Fribourg

Mémoire No

SION

Juin 2012

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Monsieur Frédéric Darbellay d'avoir accepté de me guider dans ce travail et pour son encadrement.

Pour la deuxième fois, un profond remerciement s'adresse aussi à ma famille et à mes amis pour leurs encouragements et leur aide, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont corrigé les pages qui suivent.

J'exprime encore ma gratitude aux mexicains qui m'ont soutenue et qui m'ont témoigné leur confiance en permettant à une étrangère de s'intéresser à leur quotidien.

J'aimerais ainsi remercier les collègues qui ont partagé des journées de travail avec moi et m'ont donné accès à différents documents mais aussi ceux et celles qui même sans me connaître, de par leur engagement m'ont permis de concrétiser ce projet.

Résumé

Ce travail, s'inscrivant dans une perspective inter- et transdisciplinaire, se propose d'investiguer les discours de quatre acteurs — politiques publiques, professionnels de l'enfance, parents et enfants — évoluant dans la ville mexicaine de San Cristóbal de Las Casas. La clé de lecture permettant d'appréhender leurs propos sur l'enfance est le concept de *bientraitance*. En effet, dans un contexte particulièrement marqué par la violence et d'autres problématiques sociales, notre but est celui de s'intéresser aux attitudes favorisant le développement de l'enfant et le respect de ses droits.

Après une mise en contexte de la situation mexicaine ainsi que des particularités de la ville à laquelle nous nous sommes intéressés, nous présentons le terme de *bientraitance* et ses liens avec d'autres concepts issus de la psychologie et de la sociologie. Dans nos hypothèses nous avançons que tout propos se référant à l'enfance évoque implicitement ce qu'est un comportement *bientraitant*. De même, nous supposons que dans chaque discours coexistent des idées validées socialement et d'autres moins conformes par rapport au discours officiel. Nous présumons encore que certains propos, mais pas tous, reflètent la réalité particulière de la ville de San Cristóbal.

Nous poursuivons avec l'exposition de notre démarche empirique, reposant sur l'outil de l'analyse de contenu. Par le biais d'une sélection de critères de codage assurant une analyse à la fois quantitative et qualitative, nous présentons les principaux résultats pour chacun des quatre acteurs.

Dans la dernière partie du travail nous discutons les enjeux et limites soulevés par l'analyse. Les résultats permettent en partie de confirmer nos attentes initiales. Cependant, différentes observations nous invitent à la prudence quant au risque de trop importantes interprétations subjectives. Nous concluons en évoquant le fort potentiel de la *bientraitance* en tant qu'outil guidant des démarches réflexives, tout en rappelant la relativité de ce concept encore très jeune.

Liste des abréviations

CDE- Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant de 1989

CONAPRED- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación

DIF- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia

INEGI- Instituto Nacional de Estadística y Geografía

OMS- Organisation Mondiale de la Santé

ONG- Organisation Non Gouvernementale

REDIM- Red por los Derechos de la Infancia en México

UNHCR- United Nations High Commissioner for Refugees

UNICEF- United Nations Children's Fund

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	1
2. DROITS DE L'ENFANT : DEFIS GLOBAUX ET ENJEUX LOCAUX	4
2.1 LE MEXIQUE ET LES DROITS DE L'ENFANT	4
2.1.1 LA CONVENTION DES DROITS DE L'ENFANT : HISTORIQUE	5
2.1.2 DONNEES ET DEFIS ACTUELS	6
2.2 ENFANCE ET GROUPES MINORITAIRES	8
2.2.1 LES COMMUNAUTES INDIGENES	8
2.2.2 LE PHENOMENE DE LA MIGRATION	10
2.2.3 GROUPES MINORITAIRES, VULNERABILITE ET DISCRIMINATION	11
2.3 LA FAMILLE MEXICAINE	13
2.3.1 ENFANTS, FAMILLES ET POLITIQUES PUBLIQUES	13
2.3.2 LA FAMILLE, ENTITE QUI PROTEGE OU QUI MALTRAITE ?	16
2.4 SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS ET LES DROITS DE L'ENFANT : LE CAS DE LA BIEN TRAITANCE	19
3. LA BIEN TRAITANCE COMME CLE DE LECTURE	21
3.1 DE LA MAL TRAITANCE A LA BIEN TRAITANCE : UN CONCEPT EN QUETE DE DEFINITION	21
3.2 PLUSIEURS ENFANCES, PLUSIEURS BIEN TRAITANCES	24
3.2.1 UNE AFFAIRE DE CONTEXTE, DROIT ET CULTURE	24
3.2.2 LES REPRESENTATIONS SOCIALES	28
3.3 ALORS, FINALEMENT, QU'EST-CE QUI EST BIEN TRAITANT ? LES REPRESENTATIONS DES DIFFERENTS ACTEURS DE SAN CRISTOBAL	31
4. LA BIEN TRAITANCE Pensee PAR UNE VILLE	35
4.1 PRESENTATION DES ACTEURS RETENUS ET COMPTE-RENDU DE L'ANALYSE	35
4.2 LE DISCOURS DES POLITIQUES PUBLIQUES	37
4.3 LE DISCOURS DES PROFESSIONNELS DE L'ENFANCE	42
4.4 LE DISCOURS DES PARENTS	50
4.5 LE DISCOURS DES ENFANTS	58
4.6 FORCES, ENJEUX ET LIMITES EMERGEANT DE L'ANALYSE	63
5. CONCLUSION	66
6. BIBLIOGRAPHIE	69
7. ANNEXES	74
ANNEXE A : CANEVAS DES QUESTIONS POUR L'ENTRETIEN AVEC LES PROFESSIONNELS DE L'ENFANCE	74
ANNEXE B : CANEVAS DES QUESTIONS POUR L'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS	76
ANNEXE C : CANEVAS DES QUESTIONS POUR LA CONSULTATION ENFANTINE	78

1. Introduction

A plus de vingt ans de l'établissement de la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (CDE, 1989) et de sa ratification quasi universelle, chaque Etat partie à cet instrument fait encore face à bon nombre de défis concernant l'enfance. Le Mexique, avec de nombreux enjeux au niveau de la santé, la sécurité et de l'éducation, ne fait pas figure d'exception. En particulier, la problématique de la violence émerge de plus en plus comme la principale préoccupation des organismes de la société civile, des politiques publiques, de parents, professeurs et de la société en général. A cela s'ajoute une réalité fortement contrastée, où une petite frange de la population est très riche, alors que la majorité du pays est en situation de pauvreté et d'inégalité.

Finalement, autour de cette situation instable, un consensus semble émerger : l'objectif d'un monde libre de violence pour les enfants. Par contre, les moyens pour atteindre celui-ci semblent multiples et controversés. A notre avis, cela implique une réflexion non seulement sur ce dont l'enfant doit être protégé, mais aussi et surtout sur ce qu'il faut lui proposer afin de promouvoir ses droits et son développement. Ce changement de perspective peut être efficacement résumé sous le concept de BIENTRAITANCE, objet d'étude du présent travail. La question de la bientraitance dans le contexte mexicain de violence, inégalité et pauvreté constitue ainsi la problématique que nous avons choisie pour notre mémoire.

Le programme "Infancia en movimiento" (en français, "Enfance en mouvement"), impulsé par la fondation Bernard Van Leer et coordonné actuellement par l'ONG "Ririki Intervención Social", tente de répondre à la réalité décrite en l'approchant par une perspective de droits. Il se focalise en particulier sur la petite enfance, en relation à la migration et à la question de la sécurité (Infancia en movimiento, 2011). Lors de notre stage pratique auprès de "Ririki Intervención Social", nous avons eu l'occasion de participer à la systématisation d'un travail s'inscrivant dans le programme cité. Le diagnostic s'intéressait à la situation de l'enfance dans la ville de San Cristóbal de Las Casas, située dans l'Etat mexicain du Chiapas.

Notre propos pour ce mémoire est de nous baser sur la situation de cette ville. Ce contexte peut être appréhendé à la fois comme représentatif de la réalité

mexicaine ou comme spécifique, car il est notamment caractérisé par une migration interne de la population indigène. Cependant, l'originalité de notre démarche réside non tant dans la ville choisie, mais dans l'intention de proposer une lecture différente de la réalité. Cette dernière aspire, dans le respect des droits des enfants, à impulser la reconnaissance de comportements adéquats, plutôt qu'à éliminer ceux inadéquats. Pour cela, nous allons appliquer la notion de bientraitance, terme relativement récent et en quête de définition, mais qui peut être entendu comme le respect de l'enfant mis en actes (Flamand, 2002) .

Comment définir quel comportement est bientraitant et lequel ne l'est pas? Il nous paraît d'abord important de s'intéresser à ce qu'en pensent les sujets directement concernés, ce qui est l'objectif de ce mémoire. Plus spécifiquement, nous allons investiguer le concept de bientraitance en nous intéressant aux représentations des différents acteurs qui évoluent dans la ville de San Cristóbal de Las Casas. Quels objectifs poursuivent les organes publiques ? Comment parents et professionnels de l'enfance conjuguent-ils dans leurs propos le discours socialement accepté sur les droits de l'enfant avec le contexte difficile dans lequel ils vivent et travaillent? Enfin, comment les enfants conceptualisent leur propre enfance? Voici quelques-unes des interrogations qui guideront notre propos.

Ce travail veut ainsi s'inscrire dans une perspective interdisciplinaire, supposant "un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines" (Etévée & Champy, 1994) et transdisciplinaire. Selon Darbellay et Paulsen (2008) cette dernière perspective peut être entendue comme multidimensionnelle, car elle se situe au-delà de toute discipline, visant justement à dépasser le regard morcelé de celle-ci. Nous pensons effectivement que la complexité de notre objet d'étude requiert l'emploi de telles perspectives : une seule discipline ne permettrait pas d'aborder de manière adéquate les représentations d'individus, de professionnels et d'institutions, autour d'un objet, la bientraitance, qui touche à lui seul différentes branches (psychologie, sociologie, droit).

Nous allons en particulier nous référer à des théories et concepts issus de la psychologie du développement, psychologie sociale et de la sociologie constructiviste et interactionniste, tout en les articulant à une perspective de droits de l'enfant. Cette réflexion s'inscrira dans une vision holistique.

Ce travail est structuré comme il suit : une première partie (chapitre 2) nous permettra de contextualiser et préciser la problématique en approfondissant la situation des droits de l'enfant au niveau national et en particulier dans l'Etat du Chiapas et de la ville de San Cristóbal de Las Casas. Nous aborderons les groupes minoritaires tels que les communautés indigènes et les populations migrantes, et nous terminerons le chapitre en se penchant sur la famille mexicaine et les dynamiques qui la régissent.

Suivra une présentation de la clé de lecture, la bientraitance, au terme de laquelle il nous sera possible de formuler des questions et hypothèses de travail et de préciser notre méthode. Nous pourrons situer ce nouveau concept par rapport à celui de maltraitance et réfléchir à sa pluralité. Ensuite, dans le chapitre 4 nous appliquerons le concept de bientraitance au contexte de la ville de San Cristóbal de Las Casas. Chaque sous-chapitre contiendra l'analyse de contenu du discours d'un des acteurs. Ces différents propos seront ensuite l'objet d'une discussion. Enfin, complètera le travail une conclusion, où nous aurons l'occasion de réfléchir à l'apport de ce travail, aux difficultés rencontrées et aux enjeux qu'il soulève pour le futur.

2. Droits de l'enfant : défis globaux et enjeux locaux

Les Etats-Unis Mexicains, communément connus comme le Mexique, sont une République Fédérale qui compte trente-deux entités fédératives.

San Cristóbal de Las Casas se situe dans l'Etat du Chiapas. Il s'agit de la quatrième ville en ordre d'importance au niveau de cet Etat et il constitue le centre urbain le plus important du plateau chiapanais (INEGI, 2000). Selon les dernières statistiques, (INEGI, 2010a), cette municipalité compte une population de 185917 personnes et se trouve dans une phase de croissance démographique.

Comme l'anticipe le titre, dans ce chapitre seront fournies différentes données concernant les droits de l'enfant allant d'un niveau global à un niveau plus local, comme il suit :

- Niveau fédéral : informations concernant le Mexique;
- Niveau étatique : informations concernant l'Etat du Chiapas;
- Niveau municipal : informations concernant San Cristóbal de Las Casas.

De cette façon, nous essayerons de fournir des informations sur la réalité mexicaine et sur les particularités de cette ville qui puissent la situer au mieux dans la problématique présentée.

2.1 Le Mexique et les droits de l'enfant

Les droits de l'enfant sont une construction juridique relativement récente qui a pris place avec les premiers traités en droits humains ayant suivi la deuxième guerre mondiale. Cependant, il ne se sont réellement affirmés qu'avec l'établissement de la CDE, approuvée par l'assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Cet instrument a réaffirmé l'enfant en tant que sujet de droits. Dans un premier temps, nous allons évoquer comment se situe le Mexique par rapport à celui-ci, ensuite nous aborderons la situation actuelle en termes de droits de l'enfant.

2.1.1 La Convention des droits de l'enfant : historique

Le Mexique a signé la CDE (1989) le 26 janvier 1990 et l'a ratifiée le 21 septembre de la même année. Ainsi, il a été parmi les premiers pays impliqués légalement à respecter les propos de cet instrument.

En réponse au premier rapport présenté par le Mexique, le Comité des Droits de l'enfant, dans ses observations du 7 février 1994, se félicitait des efforts menés par l'Etat partie, en particulier pour aligner la législation nationale sur la CDE (1989). Pour ce qui concernait les facteurs entravant sa mise en oeuvre, le Comité s'exprimait ainsi :

"Le Comité prend note des disparités existant dans le pays et de la situation économique et sociale problématique du Mexique, avec une forte dette extérieure, des ressources budgétaires insuffisantes pour les services sociaux essentiels en faveur des enfants et une répartition inégale de la richesse nationale. Ces difficultés portent gravement préjudice aux enfants, surtout ceux dans le besoin ou appartenant à des minorités ou à des communautés autochtones. Le Comité note également le degré élevé de violence qui sévit dans la société, ainsi qu'au sein de la famille."

Il ressort de cette citation que les thématiques de violence, fortes inégalités sociales et vulnérabilité de certaines minorités étaient déjà une préoccupation dans les années '90.

Entre temps, le Mexique a présenté trois rapports périodiques, dont le dernier a fait l'objet des commentaires du Comité dans ses observations finales du 8 juin 2006. Dans ce document, le Comité se félicitait en particulier de la promulgation, en 2000, d'une loi sur la protection des droits des enfants et des adolescents, et de l'adoption du Programme d'action 2002-2010 intitulé "Un Mexique digne des enfants et des adolescents". En effet, ce n'est que dix années après la ratification de la CDE (1989) que le Mexique a modifié l'article 4 de sa constitution pour reconnaître les enfants en tant que sujets de droits (Ordaz Beltrán, Monroy Limón & López Ramos, 2010).

Dans les nombreuses préoccupations dont faisait part le Comité des droits de l'enfant en 2006, nous retiendrons comme pertinentes pour l'objet de ce travail les observations suivantes :

- Au sujet de la non discrimination de l'article 2, il existait toujours des profondes disparités quant à la mise en oeuvre des droits consacrés dans la CDE(1989). En particulier, un certain nombre d'indicateurs relevait la persistance d'une discrimination "à l' encontre des enfants autochtones, [...] des enfants vivant dans

les zones rurales et reculées et des enfants issus de familles économiquement défavorisées" (p. 6);

- Pour ce qui concerne les mauvais traitements et la violence, le Comité était préoccupé par le nombre de cas de violence familiale signalés, l'absence de mesures pour les combattre et, important en ce qui nous concerne, l'absence de *mesures préventives* et de soutien psychologique et social;
- Quant aux enfants autochtones, le Comité s'était exprimé de la façon suivante : "le Comité demeure vivement préoccupé par le fait que les enfants autochtones ne jouissent pas pleinement de leurs droits, singulièrement chez les travailleurs migrants autochtones, et en particulier par les extrêmes difficultés à accéder à l'éducation et à la santé et par le taux de malnutrition démesurément élevé et les taux de mortalité infantile et maternelle. Il est spécialement préoccupé par le nombre démesurément élevé d'enfants autochtones qui travaillent " (p.20).

Actuellement, le Comité est en attente de recevoir les quatrième et cinquième rapports périodiques du Mexique.

Enfin, signalons que cet Etat partie a aussi ratifié les deux protocoles facultatifs à la CDE (1989), à savoir le Protocole concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (2000) et le Protocole concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (2000).

2.1.2 Données et défis actuels

Après avoir rapidement survolé comment se situe le Mexique au niveau de la CDE (1989), nous allons nous intéresser à la situation actuelle du pays en termes de droits de l'enfant.

Selon la récente enquête Nationale sur la discrimination (CONAPRED, 2011), deux personnes sur dix pensent que les droits de l'enfant ne sont pas respectés. Presque deux personnes sur trois jugent que les enfants doivent jouir des droits que la loi leur reconnaît, cependant selon le 28% des personnes interviewées ce sont les parents qui doivent définir les droits de leurs enfants. Enfin, 4% pense qu'en tant que mineurs, les enfants n'ont pas de droits. Ces données démontrent que le concept d'enfant comme sujet de droits, bien que de plus en plus diffus, ne fait pas encore l'unanimité

auprès de la population.

Dans son essai thématique de "La infancia cuenta en México 2010", le Réseau pour les Droits de l'Enfance au Mexique (REDIM, 2010) signale la persistante carence du système d'information à propos des enfants. Ainsi, ce groupe d'ONG dénonce une prise de décisions dans les politiques publiques en l'absence d'indicateurs clairs, ce qui constitue un avancement à l'aveuglette.

Chaque année le réseau accompagne le livre de données qu'il génère d'un essai portant sur une thématique d'actualité. En 2010, l'attention fut encore captée par la problématique de la violence. La pluralité d'expressions de celle-ci justifiait un regard régional, présenté dans l'essai. Dans ce dernier on signale la croissante normalisation de la violence et l'ascension du Mexique dans l'échelle mondiale qui l'amène à occuper une des premières places en termes de violence à l'encontre des enfants. De plus, selon le REDIM, font toujours défaut une législation profonde qui régule et protège les enfants de la violence et un système de protection des droits de l'enfant. Pour le réussir, écrit-on, il est important d'avoir un regard complexe sur la diversité des enfances mexicaines et de rompre avec l'ancienne vision de type assistentialiste.

Au niveau législatif, de nombreuses lacunes sont encore présentes. Bien que quelques lois se soient développées dans les années '90 (Ley de asistencia y prevención de la violencia familiar, Asamblea legislativa del Distrito Federal, 1996), seulement dans 27 états sur 32, dont le Chiapas, la violence familiale est retenue comme un délit pénal. De plus, comme le dénonce Sottoli (cité par Olivares Alonso, 2010) un cadre légal prohibant explicitement le châtiment corporel envers les mineurs de 18 ans, fait encore défaut au Mexique. Il semble donc qu'actuellement l'accord généralisé de combattre la violence n'est que partiellement traduit dans les lois et politiques.

Pour ce qui concerne le droit à la vie (art. 6 de la CDE, 1989), malgré que la mortalité infantine ait baissé au niveau national dans les dernières années, on constate que le Chiapas est parmi les Etats qui se trouvent en décalage, avec un taux de 21% (UNICEF, Infoniñez, 2010).

Finalement, la conclusion de l'essai du REDIM (2010) avance que, à cause des conditions de pauvreté et de l'origine ethnique, les enfants de la région sud/sud-est

du Mexique sont plus enclins à expérimenter de la violence par rapport aux autres enfants du pays .

2.2 Enfance et groupes minoritaires

Pourquoi s'intéresser aux populations indigènes et migrantes en relation à la bientraitance à San Cristóbal ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que les membres de ces groupes subissent les conséquences de leur situation particulière et peuvent faire l'objet d'un traitement différent par rapport aux autres enfants et leurs familles. D'autre part, ils vivent probablement une rupture au niveau de leurs valeurs et lisent la réalité d'une façon qui leur est propre, ce qui peut avoir une influence dans leur conceptualisation de bientraitance.

2.2.1 Les communautés indigènes

Q'est-ce qu'un *indigène* ? Dans sa résolution sur les droits des peuples indigènes, l'Assemblée générale des Nations Unies (1997) assume que ceux-ci sont les descendants du peuple qui habitait une région au moment où des personnes d'une autre culture ou origine ethnique sont arrivées, ces derniers étant devenus dominants au travers de la conquête ou d'autres moyens.

D'autres documents, dont des traités internationaux, privilégient l'utilisation d'un autre mot, celui d'*autochtone*. Dans la plupart des cas, par choix, ils préfèrent éviter la délicate tâche de le définir ce qui, selon Foy (2003), contribue à rendre invisibles les populations autochtones. Ainsi, en 1995 le Groupe de travail sur les populations autochtones de l'UNICEF (Foy, 2003) avait évoqué un ensemble de critères, à appréhender plutôt comme un cadre de référence : la notion de "premier occupant" d'un territoire; la perpétuation volontaire d'une différence culturelle; une auto-identification en tant que collectivité et une expérience de marginalisation, qu'elle subsiste ou non. Pour notre part, ayant précisé les concepts d'*indigène* et *autochtone*, nous en ferons une utilisation indistincte dans la suite du travail.

De par son trajet historique, le Mexique compte de nombreuses populations indigènes, en particulier dans la région sud du pays. Généralement celles-ci sont incluses dans les analyses statistiques en se basant sur le critère de la langue. On peut

ainsi affirmer que la population parlant une langue indigène au Mexique est en augmentation, bien que son poids par rapport au reste de la population soit en diminution (INEGI, 2004).

L'INEGI (2010b) liste San Cristóbal de Las Casas parmi les municipalités qui comptent le plus haut nombre de personnes parlant une langue indigène. Sa proportion s'élève à environs un tiers de la population totale. Parmi eux, 11% est monolingue.

Qu'en est-il des enfants indigènes ? Il n'est pas surprenant de remarquer qu'il existe peu de données quant à cette population spécifique, que ce soit à niveau fédéral que local. Quand des informations existent, elles sont partielles et ne se réfèrent qu'à certaines classes d'âge. De plus, étant donné que le premier critère est celui de la langue, en général on ne considère pas les enfants en bas âge.

Parmi les quelques données disponibles pour San Cristóbal, on peut affirmer que le 57,57% des enfants entre 3 et 4 ans et le 41,45% des enfants entre 5 et 14 ans qui parlent une langue indigène, ne parlent pas espagnol (INEGI, 2010a).

Le REDIM (2010) dénonce la pauvreté alimentaire dont souffrent le 70% des enfants indigènes entre 3 et 17 ans du Chiapas. Il semblerait donc que des fortes conditions d'inégalité demeurent, et cela se répercute, entre autres, dans l'éducation : l'implémentation d'un système éducatif interculturel-bilingue a été objet de nombreuses critiques. En particulier, il éloignerait encore plus la population indigène de celle non indigène. De plus, il semblerait que les enfants indigènes travaillent en un degré majeur par rapport aux autres enfants (Stavenhagen, 2007).

Finalement, on conclut à propos des enfants autochtones qu'ils sont le groupe le plus exclu. Selon l'UNICEF (2011), c'est précisément la population enfantine et adolescente indigène qui constitue le groupe avec le plus de carences et le moindre degré d'accomplissement de ses droits fondamentaux.

D'ailleurs, au niveau juridique la CDE (1989) apporte une attention spéciale aux enfants autochtones dans nombreux articles et réaffirme l'importance de reconnaître et respecter leur culture. De plus, le Comité des Droits de l'Enfant a dédié à ce groupe d'enfants l'observation générale no 11 (2009), où il souligne que ceux-ci ont besoin de mesures spéciales pour exercer leurs droits. Cependant, les pratiques culturelles ne peuvent être justifiées lorsqu'elles portent atteinte à la dignité, à la santé, et au développement de l'enfant (Foy, 2003). Nous pouvons

donc reformuler ce possible point de friction entre pratiques traditionnelles et valeurs de la CDE (1989) comme deux conceptions différentes de bientraitance.

2.2.2 Le phénomène de la migration

Au Mexique, une très grande partie de la littérature générée sur la question des mouvements se concentre sur la migration internationale entre ce pays et les Etats-Unis. Cet immense phénomène n'est pourtant pas le seul à constituer une situation problématique pour les droits de l'enfance mexicaine. Dernièrement, on a commencé à s'intéresser à différentes formes de déplacements internes, parmi lesquels on compte la migration du peuple indigène vers les villes. Dans le cas de San Cristóbal, Robledo Hernández (2005) explique que dès les années '60 la ville s'est convertie en un refuge pour des milliers d'indigènes se déplaçant pour des motifs religieux, économiques ou politiques. Leur installation dans la périphérie a donné naissance à des enclaves indigènes qui, avec leur croissance, ont facilité l'arrivée d'autres contingents. Cette expansion du territoire indigène, ainsi sorti de son isolement rural, a donné naissance à une nouvelle dynamique socioculturelle.

Bien que les mouvements internes et internationaux se différencient, notamment au niveau juridique, nous postulons que certains aspects mis en évidence dans la migration internationale sont aussi propres de la migration indigène à l'intérieur du pays.

La migration marque un changement dans les trajectoires de vie personnelles et dans celles de la famille. Il est ainsi probable que les conditions de vie caractérisant la migration génèrent des tensions et des cohésions dans les dynamiques interactionnelles des familles (Mancillas Bazán & Rodriguez Rodriguez, 2009). Selon la littérature, en général les personnes migrantes sont des sujets qui d'avance ont, d'une manière ou d'une autre, été marginalisés dans leurs propres communautés d'origine. Parmi les différents facteurs de vulnérabilité présentés par Meza Gonzalez et Cuellar Alvarez (2009) dans le cadre de la migration internationale, nous retiendrons ceux psychologiques et sociologiques. Selon nous, le concept d'acculturation cité par ces auteurs peut s'appliquer également aux communautés rurales qui migrent vers la ville de San Cristóbal. En effet ce mouvement implique un changement de contexte, de valeurs de référence, de coutumes et parfois aussi de langue.

Le bien-être psychologique est lié à des facteurs de risque parmi lesquels on compte la perception de la discrimination, la perte de son identité, le manque d'appui au niveau social et les changements dans la structure familiale. Par rapport à ces derniers, les séparations provoquées par la migration ont des effets importants sur la dynamique familiale et l'absence d'un ou des deux parents peut être mise en relation avec de hauts indices de dépression ou basse auto-estime chez les enfants (Rumbaut, 1994, cité par Dominguez Espinoza & Polo Velazquez, 2009). Quant à la discrimination, elle semblerait être le facteur qui comporte le plus d'effets négatifs. Sa perception est liée à des aspects tels que le niveau d'éducation, la langue, le genre et le statut social. Enfin, il existe aussi des facteurs de protection qui peuvent être personnels, familiaux, scolaires ou communautaires. Parmi les facteurs familiaux on relève l'appui émotionnel, des relations affectueuses avec ses parents et une gestion des limites adéquate.

Enfin, Rumbaut (1994, cité par Dominguez Espinoza y Polo Velazquez, 2009) signale que l'on connaît peu à propos des expériences subjectives des enfants migrants.

2.2.3 Groupes minoritaires, vulnérabilité et discrimination

Lopez (2004), en dénonçant le comportement discriminatoire du peuple mexicain, affirme que les indigènes sont davantage que les femmes l'objet d'attitudes discriminatoires. L'auteur signale en effet que des 386 communes du pays classées comme hautement marginées, 209 sont composées d'une population majoritairement indigène.

Concernant la migration, les enfants et adolescents, de par leurs caractéristiques au niveau de leur développement physique, mental et psychologique, représentent en général la population la plus vulnérable (Dominguez Espinoza & Polo Velazquez, 2009). De plus, selon la récente enquête Nationale sur la discrimination (CONAPRED, 2011), quatre mexicains sur dix pensent que les droits des personnes migrantes et indigènes ne sont pas respectés,

La migration est identifiée par Pinheiro (2006) comme un des facteurs qui influencent la manière dont nous traitons les enfants. Il évoque aussi, parmi les groupes d'enfants particulièrement vulnérables à la violence, ceux appartenant à des minorités ethniques et ceux qui ont subi un déplacement. Dans son rapport, cet auteur explique qu'il est important de s'attaquer à ces problématiques afin d'éliminer la violence à l'encontre des enfants.

Ces données soulignent donc le risque plus élevé qu'ont les enfants migrants et indigènes d'être objets de pratiques discriminatoires ou de se retrouver dans des situations de marginalité, ces derniers étant généralement défavorables à la bientraitance.

De la Vega (1996) évoque le concept d'« enfant non protégé » (en espagnol, niño desprotegido) et explique que de par ses conditions de vie, ces enfants se situent à l'opposé de ce qui est le discours dominant de l'Etat. Il s'agit d'enfants des secteurs sociaux les plus appauvris, faisant partie de communautés qui partagent un même espace socialement déprécié et qui vivent dans la carence de services, ainsi que dans la déficience de la qualité de leurs logements. Si nous essayons d'appliquer ce concept à la ville qui nous intéresse, selon Hernandez Aguilar (2007) les enfants non protégés, ou en situation de marginalisation sociale de San Cristóbal de Las Casas, ne sont pas uniquement d'origine indigène. Cet auteur se base sur un concept de "marginalité intraurbaine" (p.378), qui inclut une carence en termes de services, salaires et éducation. Il conclut son étude en observant des conditions de marginalisation en différents secteurs de la ville, cela mettant en évidence une incapacité de l'Etat d'offrir des services basiques suffisants pour une grande partie de la population. González Figueroa (2007) souligne que dans beaucoup de municipalités du Chiapas, dont fait partie San Cristóbal, la présence d'une grande violence n'est pas un fait inhabituel.

Les origines ethniques et la migration semblent donc fragiliser la situation des enfants de San Cristóbal de Las Casas. De plus, il est important de considérer la possibilité d'autres enfants n'appartenant pas à ces groupes, mais vivant une situation de vulnérabilité.

Il ne s'agit pas ici de renfermer ces enfants dans l'image de victimes, en niant leur capacité à faire face à de telles situations. D'ailleurs, notre propos est justement de s'intéresser à comment les enfants et leurs familles conjuguent leurs valeurs avec le contexte dans lequel ils vivent.

Cependant, comme l'explique Jusidman (2010), dans l'inégalité, la discrimination, la pauvreté et l'exclusion il existe une violence structurelle. Ceci constitue une autre raison de s'intéresser davantage à San Cristóbal : comment est-ce qu'on conçoit la bientraitance lorsque l'on vit dans un contexte d'inégalité et de discrimination ?

Ces réflexions, combinées avec nos observations sur le manque de données concernant spécifiquement les enfants indigènes et/ou migrants, nous font conclure à l'urgence, mais aussi à la difficulté, de dessiner des politiques et interventions qui soient efficaces.

Dominguez Espinoza & Polo Velázquez (2009), toujours dans le cadre de la migration, soulignent l'importance d'implémenter des programmes de prévention qui puissent être destinés à la population en général mais qui dirigent en particulier leurs efforts envers les enfants et les jeunes. Ces politiques paraissent faire défaut à l'heure actuelle. Nous pouvons donc conclure que des connaissances à propos de la conception de bientraitance dans ce contexte pourraient être un bon point de départ pour formuler des interventions adéquates.

2.3 La famille mexicaine

La famille est le premier noyau où évolue le jeune enfant, qui lui offre les soins, l'éducation et l'orientation dont il a besoin. La littérature récente souligne le rôle important qu'assument les relations précoces dans le développement. De plus, le rôle fondamental qu'assument les familles pour l'existence des êtres humains et leur capacité à fournir protection et sécurité à ses intégrants sont reconnus par les auteurs comme Ordaz Beltrán et al. (2010).

Pourtant, dans les dernières années, en particulier dans le contexte mexicain, on a beaucoup parlé de la famille comme le théâtre principal de violences. Parfois elles sont dirigées aux enfants, d'autres fois, ceux-ci en sont témoins. Que se passe-t-il dans ces familles et quelles sont leurs caractéristiques ? Comment la famille est appréhendée et transformée par les individus, la société, les politiques ? Ces questions sont pertinentes car nous assumons le fait que "la bientraitance est soutenue par les idéologies concernant la famille et l'enfant, en vigueur dans la société étudiée" (Sellenet, 2004, p.29).

2.3.1 Enfants, familles et politiques publiques

Qu'est-ce qu'une famille ? Selon Ordaz Beltrán et al. (2010) il s'agit d'une institution fruit d'une construction sociale, historique et culturelle et qui se trouve en constante évolution.

Ces auteurs expliquent que les familles ont été étudiées par des approches fort différentes : ainsi, une première conception fonctionnaliste appréhendait un seul modèle de famille, estimant que toutes les autres configurations étaient dysfonctionnelles. Au cours des années la vision s'est amplifiée et actuellement on peut distinguer quelques grandes tendances (Ordaz Beltran et al. 2010) :

- Une diversité des structures familiales : à côté de la famille nucléaire classique, on retrouve des familles élargies, des familles monoparentales avec enfants ou biparentales sans enfants;
- Une augmentation des familles à double revenu, qui a des conséquences notamment en termes de la prise en charge des enfants;
- Un accroissement des ménages dirigés par une femme. Une plainte généralisée les accuse de délaisser leurs enfants. Les femmes sont ainsi placées dans de "faux" dilemmes: fournir à la famille les entrées matérielles basiques ou s'occuper des enfants, rôle classiquement attribué à la femme;
- Une diminution de la grandeur moyenne des ménages. Cependant, ce chiffre concerne surtout les familles à haut revenu : les familles pauvres comptent en moyenne trois personnes de plus dans leur ménage.

Parmi les conséquences, on observe des changements dans la conception de l'autorité entre adultes et enfants. Ainsi, lorsque la famille ne dispose plus d'outils lui permettant d'assurer la discipline, on recourt à l'exercice de la violence. De plus, malgré que des changements dans les pratiques et discours quotidiens soient observés, il semblerait que dans les structures de pensée, les familles restent ancrées à la traditionnelle subdivision des rôles selon le genre. Ainsi, dans plus en plus l'institution de la famille est chargée d'assumer des responsabilités antérieurement assurées par l'Etat et de répondre à des nouvelles demandes sociales. Parmi celles-ci, citons la difficulté des familles à fournir aux nouvelles générations des repères psycho-emotionnels et à leur transmettre les savoirs culturels. La question qui vient à se poser est alors de savoir si les familles disposent des ressources nécessaires pour assurer ces nouvelles charges.

Signalons encore que parmi les stratégies d'adaptation évoquées, on retrouve une augmentation des membres de la familles impliqués dans le marché du travail, la migration, la retraite des enfants de l'école. Ceux-ci, selon la lecture que nous en

faisons, peuvent être entendus comme facteurs de vulnérabilité, voir de maltraitance ou de violation des droits.

Comment l'Etat répond-il à ces nouvelles configurations ? Le Mexique, comme d'autres pays, a vécu un changement de paradigme qui le place aujourd'hui dans un régime néolibéral. Ainsi, l'action de l'Etat, plus restreinte, privilégie la population urbaine qui répond au modèle industriel. De plus, les politiques publiques et programmes sociaux se basent implicitement sur le modèle de famille traditionnelle et le promeuvent, en discriminant les autres configurations citées. Concernant la violence, elle constitue une des problématiques perçues comme prioritaires dans la famille. En ce sens, les progrès en matière juridique sont nombreux, cependant on continue à attaquer le problème plutôt que de se focaliser sur sa prévention.

Les programmes se distinguent dans leur majorité par leur caractère assistentialiste, il est donc rare que ses récepteurs soient appréhendés comme sujets de droits. Ils sont plutôt décrits par leur vulnérabilité et leur statut de victime. Ceci est d'ailleurs très fréquent lorsque la cible du programme est la population indigène. Les buts cités pour les enfants sont éducatifs, de santé et d'intégration sociale, au dépit de la promotion de leur autonomie et de leurs droits.

Pérez Cervera (2003) cite un évident décalage, car les programmes gouvernementaux et les politiques officielles considèrent toujours en dernier les changements qui s'effectuent dans la vie privée. Selon cet auteur les lois mexicaines soutiennent la prépotence, la soumission et la dépendance. Le concept de respect qu'elles promeuvent pousse plutôt les personnes à ne pas questionner le pouvoir, de même, l'obéissance des enfants et femmes aux pères et maris est une obligation légale. Enfin, les lois adressées aux familles méconnaissent les différences au niveau de la population car elles justifient leur idée en se basant sur la majorité et en essayant de l'imposer de manière universelle.

On peut donc conclure que des options différentes à la famille nucléaire et aux rôles traditionnels constituent une situation commune dans la réalité mexicaine. Il est important de considérer celles-ci comme de nouvelles alternatives d'interaction (Ward & Rana-Deuba, 1999 cités par Dominguez Espinoza & Polo Velazquez, 2009).

2.3.2 La famille, entité qui protège ou qui maltraite ?

Zermatten (1995) évoque la famille comme une des valeurs fondamentales régissant les traités internationaux en droits humains. Selon la CDE (1989, préambule) la famille est l' "unité fondamentale[...] pour la croissance et le bien-être de tous ses membres et en particulier des enfants". Ainsi "tout au travers du développement historique des droits de l'enfant, l'élément primordial (est-ce paradoxal ?) c'est la famille, décrit comme l'élément naturel et fondamental de la société" (Zermatten, 1995, p.7). Après les grands changements dont la famille a été protagoniste, il est important de réaffirmer sa primauté, entre autres par rapport à l'Etat. L'enfant est donc un sujet de droits, cela n'empêche pas de le considérer aussi comme un membre de sa famille.

Pinheiro (2006) identifie les cellules familiales stables comme puissant élément de protection contre la violence. Cependant, ce même auteur précise que la majorité des actes de violence à l'encontre des enfants sont commis par des personnes qui font partie de leur vie, pouvant être les parents ou d'autres figures de l'entourage. De plus, l'expert évoque la difficile lutte contre la violence dans le contexte familial, considéré comme la sphère privée par excellence.

Parmi les différents actes de violence au sein de la famille, citons les violences psychologiques et la négligence, qui souvent ne laissent pas de traces visibles sur les enfants. Ceci qui est d'autant plus dangereux, car des possibles conséquences ne sont pas exclues. D'ailleurs, ces actions s'exercent le plus souvent dans le cadre de la discipline. Les auteurs de l'acte violent sont aussi multiples : parents, grands-parents, fratrie, etc..

Actuellement il est reconnu qu'il existe différents types de pratiques familiales, certaines qui promeuvent et respectent l'enfant dans son développement et ses droits, d'autres qui les inhibent. Promundo (2008) définit les pratiques familiales comme une conjonction de comportements et attitudes des parents qui transmettent aux enfants des formes d'être dans le monde. On peut donc considérer qu'elles tiennent des compositions complexes et que les contenus transmis et appris dans les relations entre les enfants et leurs responsables comportent des subtilités qui composent une culture historiquement déterminée d'interactions entre les enfants et les adultes.

Dans la suite, nous présentons quelques données tirées de la recherche Promundo (2008) en référence aux pratiques familiales de certains pays latino-américains, dont le Mexique.

Peu d'enfants relatent des démonstrations d'affection spontanées ou faisant partie d'un partage ludique entre parents et enfants. Il apparaît aussi que la perception de maternité et paternité des classes moyennes est plus positive que celle exprimée dans le contexte rural ou populaire urbain. Une raison est que surcharge de travail et instabilité économique semblent préjuger directement les relations familiales. De plus, des facteurs associés à l'alcoolisme, à la violence domestique, au chômage peuvent amener les parents à relater la paternité/maternité comme un poids. Enfin, la surcharge que vivent les adultes de la classe populaire urbaine peut favoriser l'adoption de pratiques familiales surprotectrices ou de contrôle extrême sur les enfants.

En ce qui concerne les résultats spécifiques concernant le Mexique, on constate que malgré la diffusion de connaissances autour du développement de l'enfant, il persiste des croyances selon lesquelles les enfants n'atteignent l'âge de la raison qu'à l'âge de la scolarité, moment à partir duquel ils peuvent comprendre et être éduqués. En général, les règles de la maison et les devoirs domestiques sont établis par les parents, sans la participation de leurs enfants.

Le moyen disciplinaire le plus diffus semble être le châtiment corporel, combiné avec d'autres types de punitions, comme la violence émotionnelle. La majorité des adultes pense que le châtiment corporel est nécessaire et qu'il ne fait pas de mal, cependant peu d'entre eux le qualifient comme une bonne stratégie. Malgré que le dialogue soit reconnu comme forme éducative, peu d'adultes s'en servent.

Qu'en est-il des familles des enfants non protégés ? Cette question est pertinente car nous pensons que bon nombre d'enfants vivant à San Cristóbal de las Casas peuvent vivre dans une telle situation, précédemment définie. De la Vega (1996) explique que ces communautés ont une organisation sociale obéissant à des nécessités et styles de comportement qui se sont formalisés à force de les utiliser. À côté de manifestations traditionnelles qui subsistent, d'autres aspirent à s'adapter à la modernité. Ainsi, leur discours sur l'éducation se greffe sur les idéaux des autres secteurs de la population, mais dans la majorité des cas il ne coïncide pas avec les coutumes et valeurs traditionnelles. Pas étonnant qu'à partir de cela se forment des

contradictions à différents niveaux : dans les discours, les relations familiales, la santé et l'hygiène, l'éducation. On retrouve comme résultat des familles « matrifocales » (de la Vega, 1996, p.219), c'est-à-dire où la mère est le pilier principal, mais qui reproduisent une valeur de soumission et discrimination de toute autre femme. Ou encore, les formes d'éducation dans ces communautés sont particulièrement autoritaires et peuvent aller jusqu'à la violence, mais dans leur discours les parents mélangent des comportements dérivés de leur situation de survie avec des formes éducatives plus adéquates qui sont suggérées par les services sociaux. La logique de socialisation de ces enfants nourrit la réflexion sur ce qui ne peut pas et ne se doit pas faire. Pourtant, au même moment elle constitue la base du discours officiel pour déterminer le contraste entre ce qui est bien et ce qui est mal.

Promundo (2008) observe que malgré l'intérêt croissant, la littérature portant sur la thématique des relations enfants-parents et sur l'éducation est encore limitée. Par rapport aux études menées, il est important de ne pas tomber dans des généralisations, en effet il existe de nombreuses variables qui ont une influence que ce soit sur la forme de relation, ou sur les conséquences des pratiques de socialisation utilisées par les parents. Elles se réfèrent « au contexte socioculturel, au contexte familial, à l'histoire de vie des parents et à l'enfant lui-même » (Promundo, 2008, p.16).

D'ailleurs, comme le souligne Barudy (1997, cité par Barudy, Crappe & Marquebreucq, 2001, p. 171), "la bientraitance d'un enfant [...] est une production humaine jamais purement individuelle ni uniquement familiale mais bien le résultat de l'effort de l'ensemble d'une société." Dans le cadre d'un travail avec des exilés en Belgique, Barudy et al. (2001) expliquent que pour soutenir la bientraitance il est important d'adopter un regard différent sur la famille qui, au delà de ses manquements, doit pouvoir voir aussi ses ressources. Ces auteurs pointent l'interaction entre les compétences des parents, les besoins de l'enfant, les ressources communautaires et la résilience. Ainsi, lorsque les facteurs communautaires et sociétaux sont trop perturbants, des compétences parentales, même bonnes, ne sont plus suffisantes pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant.

Il est important de s'intéresser à la famille et de la soutenir dans son rôle à l'égard de l'enfant, afin d'éviter de ne tomber ni dans le jugement, ni dans la toute-puissance de celle-ci. D'où l'intérêt de comprendre comment est conceptualisée la

bientraitance par les membres qui composent la famille.

On peut encore conclure que malgré l'importance de la cellule familiale, celle-ci n'est pas le seul acteur impliqué dans la bien/maltraitance de l'enfant.

2.4 San Cristóbal de Las Casas et les droits de l'enfant : le cas de la bientraitance

Au terme de ce chapitre, nous pouvons constater que la ville de San Cristóbal comprend de nombreux enjeux au niveau de l'enfance et du respect de ses droits. Plusieurs facteurs, tels que la pauvreté, la marginalisation et les phénomènes comme la migration, la discrimination des minorités, complexifient le contexte et la poursuite d'une meilleure qualité de vie pour les enfants et leurs familles.

Cette situation donne naissance à toute une série de questions au niveau des droits de l'enfant : comment fournir aux enfants de cette ville la protection, participation et prestations que leur assure la CDE (1989) ? Qui en assume la responsabilité, étant donné que l'Etat les ignore en grande partie et que les parents se trouvent eux-mêmes dans une situation de survie ? Quel est leur intérêt supérieur au sens de l'article 3 de la CDE (1989) ?

La ville de San Cristóbal s'inscrit donc dans une problématique de violence, d'inégalité et de pauvreté que nous avons identifié pour ce mémoire et que nous avons choisi d'appréhender sous l'angle de la bientraitance.

Pour notre part, nous distinguons une multitude d'acteurs en lien avec l'enfance de San Cristóbal. Si nous nous intéressons à ceux-ci comme le propose Stoecklin avec son système de l'acteur (2009), nous assumons que ceux-ci sont influencés par le contexte de la ville, mais qu'ils contribuent aussi à le définir par leur lecture subjective de la réalité. Chacun occupe une place de ce système et est appelé à assumer une série de responsabilités, selon le statut qu'il occupe, envers l'enfance. Force est de constater que chacun d'entre eux se différencie par ses caractéristiques, ses buts, priorités et lectures de la réalité. D'où l'importance de considérer la situation d'un point de vue holistique.

Nous proposons ainsi de lire la situation à un autre niveau, en s'intéressant aux *représentations que chacun des acteurs a de l'enfance, de ce qui est nécessaire à*

son développement, sa protection et son bien-être, et de ce qui est son rôle envers celle-ci. En effet, nous pensons que l'étude des représentations peut fournir des pistes intéressantes pour mieux comprendre la manière dont chaque acteur assume son rôle envers l'enfance.

Enfin, nous postulons que le concept de *bienveillance* peut être une clé de lecture adéquate pour analyser cette thématique. Ainsi, nous formulons notre question de recherche comme il suit : *quelles différentes conceptions de bienveillance sous-tendent les discours des multiples acteurs de l'enfance de San Cristóbal ?*

Dans la suite, nous présenterons le concept de bienveillance, ce qui nous permettra de formuler des hypothèses et préciser la méthode avec laquelle nous aborderons la problématique établie.

3. La bientraitance comme clé de lecture

3.1 De la maltraitance à la bientraitance : un concept en quête de définition

Historiquement, les premières études concernant la maltraitance ont été effectuées à la fin du 19^{ème} siècle. L'intérêt s'est d'abord porté sur la violence physique. Presque un siècle est passé avant que l'on évoque la négligence et les abus sexuels et ce n'est que dans les années '80 que la notion de maltraitance psychologique est apparue pour la première fois (DIS NO, 2007).

Selon Rapoport (2010) le terme de maltraitance fut largement utilisé dès le début des années 1980 mais comme tout concept nouveau, il adopta d'abord les traits de néologisme puis, dix années plus tard, il fit son entrée dans le dictionnaire.

C'est en 1996 que l'Assemblée mondiale de la Santé a déclaré la violence comme un problème de santé public majeur et croissant dans le monde entier. À partir de ce moment, la prévention est devenue une issue prioritaire. Dans ce contexte, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a généré un Rapport mondial sur la violence et la Santé (Krug, Dahlberg & Mercy, 2002), dont on peut retenir la définition de violence : "la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe pour une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations" (p.5).

Quelle attention et protection accorde-t-on à l'enfant en relation à la violence ? Historiquement, on a d'abord pu observer une préoccupation envers un autre sujet vulnérable, la femme. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'on a mis en évidence et dénoncé la violence et maltraitance dont sont objets et témoins les enfants. Comme le dit Rapoport (2010, p.115) "si l'on sait que les mauvais traitements subis par les enfants ont de tout temps existé, le sentiment commun qu'ils ne doivent pas être, que la société tout entière ne doit pas en admettre la fatalité, est devenu une évidence..." Le dépistage est donc actuellement meilleur, par contre aussi les médias se sentent de plus en plus concernés face aux échecs de la protection des enfants (Sellenet, 2006, cité par Rapoport, 2010).

La CDE (1989), dans son article 19, protège l'enfant "contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de

mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle". Cette définition cherche à être complète et à toucher à toutes les facettes de la violence, dont la nature peut être évoquée sous quatre grandes catégories (Krug et al., 2002) : physique, psychologique, sexuelle, privations ou négligence. La violence peut aussi être appréhendée en fonction de l'auteur de l'acte violent, en distinguant (Krug et al., 2002) : la violence auto infligée, la violence interpersonnelle ou dirigée contre autrui, la violence collective.

Enfin, soulignons que la violence à l'encontre des enfants s'exerce dans différentes situations (Pinheiro, 2006) : dans le foyer et la famille, dans les écoles, dans les institutions chargées de la protection de l'enfance ou les services judiciaires, dans le travail et enfin au sein de la communauté.

Jusidman (2010) continue en affirmant que la violence est une construction économique, sociale, culturelle et politique. Toute société, dans les relations entre les personnes qui la constituent, comporte des formes de violence différentes et de divers degré. Selon cet auteur il existe plusieurs facteurs de risque qui créent des conditions pour une explosion de violence. Ils contribuent parfois à rompre l'équilibre précaire basé sur des normes et accords implicites ou explicites. Dans le cadre de la violence à l'encontre des enfants, Pinheiro (2006) évoque parmi ces facteurs de risque la migration, l'urbanisation, les menaces à la santé. Toutes ces problématiques touchent la ville de San Cristóbal.

Au Mexique, jusqu'à présent, la stratégie pour combattre la violence s'est basée sur des mesures de contention, de punition et sur l'utilisation de la force de l'Etat, qui cherche à extirper la violence (Jusidman, 2010). Selon l'auteur, cette manière de procéder violente encore davantage la précaire vie en commun du peuple mexicain. D'où l'urgence de mettre en place des politiques de prévention de la violence et d'attention aux facteurs structuraux qui se trouvent à ses origines (Cabrera López & García García, 2010). Pinheiro (2006) le suggère aussi dans la troisième recommandation générale, et dans ses conclusions il souligne que "les mesures prises pour lutter contre la violence à l'encontre des enfants sont souvent en fait des réactions qui mettent l'accent sur ses symptômes et ses conséquences et non sur ses causes" (p.26).

Dans cette optique, et en prenant en compte la diversité de facteurs et situations, nous considérons important de s'intéresser aux multiples acteurs en jeu.

Prévention, donc. Voilà une mesure sur laquelle les auteurs semblent s'accorder. On peut stopper la progression d'un processus maltraitant avec les soins ou la rééducation, ou intervenir précocement sur celui-ci. Ces interventions correspondent à la prévention tertiaire et secondaire. Le concept de bientraitance s'inscrit à notre avis dans une optique de prévention primaire, qui "vise à prévenir la violence avant qu'elle ne se produise" (Krug et al., 2002, p.16).

Une trentaine d'années après la reconnaissance de la maltraitance, il reste encore un grand travail à faire, notamment sur le silence qui entoure souvent les personnes qui en sont victimes. Cependant, l'évolution continue et ce terme en a récemment donné naissance à un autre : celui de bientraitance. Emergé dans les années '90 chez les professionnels de la petite enfance, le terme s'est ensuite élargi au langage courant. Comme pour son prédécesseur, il faudra attendre un certain temps avant que la bientraitance ne fasse son entrée officielle dans les dictionnaires, ou qu'elle trouve son correspondant dans toutes les langues.

La maltraitance et la bientraitance supposent l'action d'un sujet sur un autre (Terrisse, 2005) : ces termes peuvent alors être pensés dans la relation, et plus particulièrement ils prennent toute leur importance dans les relations dites asymétriques : celle entre soignant et malade ou celle entre parent et enfant.

A priori, le terme de bientraitance naît donc comme opposé de son géniteur, la maltraitance. C'est une des positions possibles qu'explore Terrisse (2005). La définition par défaut serait alors que "la bientraitance est l'absence de facteurs de maltraitance" (Pourtois et al., 2000, p.73, cités par Terrisse, 2005). Cependant, la compréhension de ce concept peut aller beaucoup plus loin : "la bientraitance n'est pas la non maltraitance, comme s'il suffisait de ne pas torturer un enfant pour qu'il soit bien traité. Il est nécessaire de ne pas le maltraiter, c'est loin d'être suffisant" (Desmet & Pourtois, 2005, p. 6).

On peut alors concevoir la bientraitance de la façon suivante : "l'expression de conduites, attitudes et valeurs dans les relations interpersonnelles qui ont comme support une dimension de soin personnel envers les autres et qui nous font grandir" (Alva Castro, 2010, p. 12, traduction personnelle). Ce concept fait donc aussi référence à un scénario social qui garantirait, protégerait et permettrait la pleine jouissance des droits de l'enfant. En ce sens, les relations basées sur la bientraitance favoriseraient la résilience et le partage. On peut encore relever que le concept de

bientraitance entretient des relations étroites avec ceux de santé et de bien-être, ce dernier pouvant être défini comme un "état qui permet à chacun de réaliser son potentiel, à travers son développement physique, mental, émotionnel et spirituel par rapport à soi-même, les autres et l'environnement" (O'Toole & Kropf, 2010, cités par Ramoni, 2011).

Finalement, on peut penser la bientraitance en lien avec les facteurs de protection évoqués par Pinheiro (2006) dans son rapport. Ainsi, une relation d'affection solide, une attention parentale soutenue ou des liens de soutien avec des pairs sembleraient accroître la faculté de rebondir des enfants. Ceux-ci pourraient être appréhendés comme comportements bientraitants.

En conclusion, il est clair qu'un consensus sur le terme n'a pas encore été atteint. En rejetant sa définition stricte, on peut aller jusqu'à considérer que "les applications de la bientraitance sont sans limites; le geste bientraitant concerne tout ce qui vit : le minéral, le végétal, l'animal, l'humain; par conséquent, tout ce qui autorise et favorise la vie" (Chalon, 2007, p.7-8). Dans ce travail, nous nous intéresserons à la bientraitance envers l'enfant, mise en acte par tout acteur : des individus, adultes ou enfants, à la collectivité.

3.2 Plusieurs enfances, plusieurs bientraitances

3.2.1 Une affaire de contexte, droit et culture

La bientraitance constitue donc une notion relative. De quoi dépend-t-elle ? Terrisse (2005) explique qu'est elle liée au contexte historique et socioculturel et est soutenue par les représentations concernant les enfants et la famille. Cet auteur souligne l'importance de considérer l'ensemble de l'écosystème dans lequel l'enfant évolue. Il ajoute encore qu'en fonction de l'environnement, ce qui est considéré maltraitant dans une société, peut être appréhendé comme bientraitant dans une autre. Gachet Negro (2011) va dans ce sens en identifiant la bientraitance au croisement du contexte juridique, historique et socio-culturel et des connaissances actuelles sur l'enfant.

Ces observations soutiennent l'importance d'étudier le contexte de San Cristóbal pour pouvoir appréhender les représentations qu'ont ses acteurs de la bientraitance.

La subjectivité de la bientraitance semble donc principalement liée à la culture. Voilà un autre concept souvent invoqué par les sciences sociales mais qui reste de définition imprécise. Selon Journet (2002, cité par Desmet & Pourtois, 2005, p. 199) il s'agit d'un "ensemble de phénomènes envisagés pour leur valeur symbolique, ou des normes guidant l'action, faisant l'objet d'une transmission et constituant un ensemble plus ou moins cohérent, et de ce fait susceptible de durer". Ainsi, tout en sachant que dans chaque culture on aspire à éduquer au mieux ses enfants, il existe une grande diversité dans la représentation des finalités à atteindre et des pratiques à mettre en oeuvre (Desmet et Pourtois, 2005).

Si on touche au versant juridique de la question, on constate un certain nombre d'instruments internationaux qui aspirent à faire respecter des normes communes à tous les signataires. Ceux-ci essaient d'y conformer leur législation interne en mettant à jour leurs lois ou en émettant des nouvelles. Nous avons déjà brièvement présenté la situation du Mexique concernant ces aspects. De même, l'important article 19 de la CDE (1989) a déjà été cité. Cependant, force est de constater un décalage entre les normes juridiques et la réalité pratique. De même, si les articles de lois contribuent ou reflètent l'évolution des valeurs, l'unification des représentations des individus à leur propos ne se fait pas aussi simplement. Zermatten (2008) qualifie cela de pari : la CDE (1989) doit résoudre l'équation difficile de passer de la conception ancienne et traditionnelle de l'enfant comme objet de protection à la posture nouvelle de l'enfant qui détient des droits. En ce sens, les Etats comme le Mexique qui se sont engagés lors de sa ratification, doivent assurer le respect de ce statut nouveau, entre autres en sensibilisant l'opinion publique. Cet auteur évoque ainsi un nouveau contrat social.

A ce propos, certains effets des changements culturels en relation aux droits de l'enfant qui ont eu lieu au cours des dernières quinze années ont déjà pu être établis dans les pays latino-américains. En effet, "dans les discours des parents est apparue la contradiction entre le discours « politiquement correct » sur les formes non violentes de discipline et l'utilisation réelle des châtiments corporels" (Promundo, 2008, p. 35). D'où l'importance, que nous voulons souligner dans ce travail, de s'intéresser aux idées *implicites* contenues dans les discours des parents.

Hanson (sous presse), étaye ces réflexions en soulignant que le consensus autour des droits de l'enfant n'est que relatif. En effet, suite à la ratification quasi universelle de la

CDE (1989), le développement du champ des droits de l'enfant a aussi donné naissance à une prolifération de points de vue quant à leur contenu et signification. Cet auteur propose ainsi de différencier les approches en se basant sur quatre questions-clé :

- *L'image de l'enfance* : qu'est ce qu'un enfant ? Bien que la CDE (1989, article premier) le définisse comme "tout être humain âgé de moins de dix-huit ans" il existe différentes conceptions de l'enfance. Notamment, à l'ancienne idée qu'un enfant est un adulte en devenir, et que donc l'enfance n'est qu'une étape préparatoire, s'oppose le concept sociologique actuel de l'enfant en tant qu'acteur social et en tant qu'être à part entière. C'est ce que James & Prout (1990, cités par Stoecklin, 2009, p.47) qualifient de "nouveau paradigme de l'enfance". Rappelons aussi que les images de l'enfant sont créées socialement et peuvent changer à travers le temps et d'une culture à l'autre (Verhellen, 1999).
- *Le débat sur la compétence* : est-ce que les enfants sont suffisamment mûrs pour prendre des décisions rationnelles ? Sont-ils capables de juger les situations en fonction de leurs intérêts ? En ce sens, Stoecklin (2009, p.59) rappelle que "nier le caractère évolutif de ses capacités peut aussi bien confiner l'enfant dans un statut dépréciatif d'incapable que dans une image idéalisée d'acteur compétent."
- *Les droits des enfants* : la question débattue concerne ici les droits que méritent les enfants. Elle prend son fondement dans la dichotomie entre le droit à participer et le droit à être protégé. Ainsi, les enfants doivent-ils avoir les mêmes droits que les adultes ou des droits spéciaux ? Rappelons que la CDE (1989), en se basant sur les trois P que sont la protection, les prestations et la participation leur accorde à la fois des droits égaux et des droits spéciaux.
- *Le dilemme de la différence* : en quoi adultes et enfants sont-ils égaux et en quoi sont-ils différents ? Quand est-ce que ces différences sont relevantes ? Ce dilemme ramène à la discussion de l'interrelation entre droits égaux et droits spéciaux.

Hanson (sous presse), grâce à ces dimensions, propose de distinguer quatre écoles de pensée en droits de l'enfant, qui peuvent se situer sur un continuum :

1. *Le paternalisme* : cette école conçoit l'enfant comme un être en devenir, non compétent, qui nécessite des droits à la protection ainsi que des droits spéciaux.

2. *Le bien-être* : l'enfant est surtout un être en devenir, qui peut toutefois être aussi conçu comme un être à part entière. Il est incompetent, à moins qu'on ne prouve le contraire. Les droits prioritaires sont ceux de protection, suivent ceux de provision et ceux de participation. L'enfant a surtout des droits spéciaux, mais aussi égaux.
3. *L'émancipation* : l'enfant est un être à part entière, toutefois un peu en devenir. Il est compétent, à moins qu'on ne prouve le contraire. Selon cette école, ont la priorité les droits participatifs, suivis de ceux de provision et de ceux de protection. On accorde à l'enfant des droits égaux mais aussi des droits spéciaux.
4. *La libération* : à l'opposé du paternalisme, selon cette école l'enfant est un être à part entière, compétent, à qui l'on accorde exclusivement des droits participatifs et des droits égaux.

Bien que l'auteur attire notre attention sur le fait qu'en pratique ces positions se mélangent pour la plupart, il propose cette subdivision en tant que cadre analytique qui permet une lecture de la situation et de la position des acteurs.

Stoecklin (2009), défend une approche inter et transdisciplinaire. Il évoque, en citant Lucchini (2008), un "discours institutionnel conforme" (p.59) selon lequel l'enfant à risque est présenté comme victime de son environnement et chosifié comme objet d'intervention. A son opposé, le discours interactionnel prend le risque de concevoir l'enfant acteur comme sujet sans limites. Ces deux types des discours traduisent évidemment des conceptions de bientraitance différentes.

Finalement, tous les facteurs que nous venons de citer, tels que la culture, le contexte, le cadre juridique, nous amènent à nouveau à une question qui nous paraît centrale: comment nous nous représentons l'enfant, ce qui l'est, ses besoins, ses droits, et plus largement, les buts de l'éducation, les devoirs de sa famille et de la société pour favoriser son développement. Nous jugeons donc opportun de s'arrêter sur le concept de *représentation sociale*.

3.2.2 Les représentations sociales

Les représentations sociales peuvent être décrites comme des "formes de la connaissance courante à partir desquelles les gens orientent leur action dans le monde matériel, social ou réel qui les entoure, sur lesquelles ils s'appuient pour interpréter les phénomènes, résoudre les problèmes[...], comprendre les autres et communiquer avec eux" (Jodelet, 1992, p.37).

Dans le domaine des droits de l'enfant, nombreux ont été les auteurs qui se sont intéressés à l'évolution des représentations portant sur l'enfance. Celles-ci permettent d'appréhender les attitudes changeantes envers les enfants dont a été témoin l'histoire et que nous pouvons observer dans le monde réel. En effet, les images de l'enfant peuvent changer à travers le temps et d'une culture à l'autre (Verhellen, 1999).

A partir de là, nous postulons que les représentations sociales de l'enfance constituent une portée d'entrée adéquate pour s'intéresser aux conceptions implicites de la bientraitance. Nous rejoignons ainsi les propos de l'association CUIDARTE (Alva Castro, 2010) qui, dans la présentation de son travail conceptuel sur la bientraitance, évoque justement comme première étape l'identification de croyances et formes de conception de l'enfance.

Au Mexique (Pérez, Martínez & Duran, 2004, cités par Promundo, 2008) il existe une grande variété de termes utilisés pour nommer les enfants, ce qui est représentatif des différentes visions existantes de l'enfance. Celles-ci engendrent des manières d'agir permettant d'accomplir des attentes. Parmi les représentations sociales plus fréquentes dans le pays, émergent :

- Les enfants comme propriété de la famille;
- Les enfants comme le futur;
- La fille ou le garçon comme victimes ou agresseurs;
- L'enfance comme incapable ou en nécessité;
- L'enfance comme fiction.

Guerra Gurrutxaga (2007) révisé lui aussi plusieurs types de représentations sociales sur l'enfance mexicaine. Cet auteur les distingue en opposant celles qui nient aux enfants leur condition de sujets de droits à celles qui sont basées sur une approche de droits. Dans la première catégorie, citons :

- Les enfants comme propriété : cette idée justifie intrinsèquement la maltraitance comme forme d'éducation. Ceci permet d'expliquer certaines lois et politiques publiques, dans la mesure où un fonctionnaire public peut demander à un parent l'autorisation pour des décisions qui restreignent l'enfant dans ses droits. De même, bon nombre de lois de protection de l'enfance contiennent un onglet « obligations » ou « responsabilités » de l'enfant, supposant que l'enfant, en tant que « propriété de l'adulte », lui doit obéissance.
- Les enfants comme valeur du futur : ici on conçoit l'enfant comme un être incomplet, qui n'a pas encore atteint la raison. Cette représentation explique une vision de l'enfance comme futur capital humain, dont l'éducation constitue un investissement. Au niveau législatif, cela se traduit par le fait que selon la constitution mexicaine, le caractère de citoyen n'est acquis qu'à partir de 18 ans.
- Les enfants comme victimes : dans ce cas, on considère les enfants comme "objets de protection " (Guerra Gurrutxaga, 2007, p.30) et sous prétexte de leur bien-être, on justifie toute pratique, même celle qui porte préjudice à leurs droits. Ce sont ainsi les adultes qui déterminent les besoins de l'enfant, en négligeant l'opinion de ceux-ci. De même, tant dans les relations privées que dans certaines politiques publiques on obtient des pratiques de type assistentialiste, où celui qui agit est considéré comme un sauveur. Cela donne lieu à des actions autoritaires qui mettent l'accent sur la vulnérabilité des enfants, sans considérer les compétences et capacités d'intégration acquises dans la situation de risque qui les caractérise.
- Les enfants comme menace potentielle : selon cette vision, il est important de contrôler et corriger la conduite de l'enfant, car il se trouve à une période où il est à risque de développer un comportement déviant. Ainsi, on cherche à protéger l'enfant même et la société des enfants ayant une conduite criminelle ou se retrouvant dans une situation de risque social. Cela justifie, pour les deux groupes "dysfonctionnels", l'internement. On en arrive donc à criminaliser la pauvreté, en attribuant la cause de problématiques sociales aux personnes qui en souffrent.

Ce même auteur, en se basant sur les principes promus par la CDE (1989), propose des représentations qui se veulent respectueuses des enfants :

- L'enfance avec des droits : tout en acceptant que les enfants sont des personnes en développement, on les reconnaît comme sujets de droits et comme citoyens.

Les relations avec les adultes sont donc de coopération, tolérance, écoute réciproque;

- L'enfance comme groupe social : il est important de voir non seulement l'enfant dans son développement personnel, mais aussi l'enfance comme groupe dans une structure sociale. De cette façon, l'enfance acquière un poids, par exemple au niveau statistique, et cela nous permet d'en étudier les relations avec les autres groupes sociaux, et non pas de voir les enfants comme un prolongement de ceux-ci. De plus, il serait enfin possible de voir l'enfance, ou les enfances, comme groupe qui reçoit l'attention particulière et spécifique de certaines politiques publiques,
- L'enfance comme acteur social : cette représentation se base principalement sur les principes généraux de la CDE (1989) que sont la participation et l'écoute de l'opinion de l'enfant. Cette proposition permet de reconnaître que les enfants aussi peuvent faire preuve de responsabilité, de jugement critique et d'une capacité de décision. Leur reconnaître ces compétences en développement et leur permettre de les exercer en tant que droit n'implique pas forcément une "adultisation de l'enfance" (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003, cités par Guerra Gurrutxaga, 2007, p.47);
- L'enfance comme le présent : l'enfance mérite, comme tout autre groupe, un futur, mais elle doit surtout être vue comme une étape en elle-même. Considérer l'enfance comme présent permettrait de connaître davantage à son propos et que les interventions sociales soient basées sur des données réelles et non sur des lieux communs.

Guerra Gurrutxaga (2007) souligne l'influence des moyens de communication dans la perception de l'enfance. Non seulement ils affectent la manière dont la société reconnaît et respecte les droits de l'enfant, mais ils constituent aussi un reflet de celle-ci. La presse reproduit des formes de perception et de traitement au niveau social qui souvent constituent un obstacle à la reconnaissance des enfants comme sujets de droits. D'où l'importance de s'intéresser à la présentation de l'enfance par l'univers médiatique mexicain. D'après l'analyse effectuée, une grande partie des productions journalistiques étudiées contient des représentations de la catégorie "enfance comme victime", suivie par "enfance comme menace potentielle". En approchant les faits de cette manière, la presse écrite chercherait à recourir à un

certain sensationnalisme. Malgré la reconnaissance de droits soit plus présente, une majorité des articles ne reflète pas une approche de droits.

3.3 Alors, finalement, qu'est-ce qui est bientraitant ? Les représentations des différents acteurs de San Cristóbal

Au terme de ce chapitre sur la bientraitance, nous pouvons constater la fluctuation de ce concept en fonction du moment historique, de la culture, des représentations, des connaissances sur l'enfance, des lois et politiques, etc.

Comment appréhender alors les discours auxquels nous allons nous intéresser dans notre analyse ? Nous rejoignons Dumas (2005) lorsqu'il affirme qu'il n'est pas possible de dresser une liste des caractéristiques des parents bientraitants : comme nous l'avons vu, l'affaire est bien trop complexe pour pouvoir opérer une simple division entre comportement bientraitant et comportement maltraitant. De plus, à San Cristóbal, le traitement des enfants doit jongler entre le respect des droits de l'enfant et les pratiques de survie que ses citoyens ont développé.

Dans la suite, nous formulons quelques hypothèses. Elles nous guideront dans l'analyse que nous allons spécifier plus loin.

- I. Même sans connaître le terme, chaque individu, mais aussi chaque organe, a des conceptions implicites sur ce qu'est ou devrait être un comportement bientraitant. Nous constatons que ces conceptions implicites sont fortement liées au contexte historique et culturel, au contexte juridique et aux connaissances que chaque acteur possède sur l'enfance. Nous pouvons ainsi formuler une deuxième hypothèse;
- II. A partir des comportements, conceptions, buts et discours de différents acteurs il est possible de dégager les conceptions de bientraitance que ceux-ci sous-tendent;
- III. Ces conceptions sont liées à des représentations sociales et demeurent donc implicites. Par conséquent, elles contiennent des idées qui s'opposent au discours couramment accepté par la société sur ce qu'est la bientraitance envers l'enfant. En effet, nous faisons l'hypothèse que la majorité des acteurs connaît ce discours "correct" et essaie de le reproduire conformément aux attentes de la société. Cependant, ces concepts ne sont en réalité que partiellement assimilés et les

représentations sous-jacentes, qui influencent le comportement des acteurs, n'en résultent pas modifiées. D'où l'intérêt de s'intéresser à ces représentations et de les comprendre afin de dégager des pistes d'actions en fonction d'elles. Ainsi, nous nous attendons, dans les mêmes productions, à une coexistence de discours explicitement conformes et implicitement non conformes;

- IV. Les conceptions implicites de bientraitance chez les acteurs de la ville de San Cristóbal sont en partie liées aux représentations sociales courantes sur l'enfance, mais elles reflètent également en partie un contexte particulier (migration, familles indigènes, situation de pauvreté) : en ce sens, elles se différencieraient des conceptions de bientraitance ressortant des discours dominants occidentaux;
- V. En croisant les conceptions plurielles des différents acteurs, il est possible de dégager des constantes et des divergences. Celles-ci peuvent constituer des axes de travail ou de renforcement pour arriver à une conception de bientraitance davantage compatible avec le contexte et respectueuse des droits de l'enfant, en ce qui concerne leur protection mais et leur opinion.

Lors de notre présence sur le territoire mexicain, nous avons constaté que beaucoup d'informations qui peuvent être mises en relation à la bientraitance sont déjà générées au niveau de recherches, politiques, ONG. De plus, nous n'avons pas la possibilité (manque de ressources au niveau du temps et des contacts, limites au niveau géographique et administratif) de mettre en place une récolte de données. Nous avons donc préféré proposer une autre lecture d'un matériel déjà existant. En ce sens, nous pouvons qualifier notre apport en termes d'observation indirecte. Parmi les différents outils disponibles en sciences sociales, nous avons choisi de vérifier les hypothèses énoncées en adoptant la méthode de l'analyse de contenu.

Selon Bardin (2007) il s'agit d'un "ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ce messages (p.47)". L'analyse sera donc de type mixte car elle contiendra à la fois des éléments qualitatifs et quantitatifs. La proportion de ces éléments variera aussi en fonction du type de discours analysé. De plus, en tant que proche de la bientraitance, nous pensons que dans notre analyse il est important d'approcher le

concept de bien-être par ses dimensions subjectives, comme le soutient Thirion (2008, cité par Ramoni, 2011).

Ainsi, nous nous proposons d'analyser d'une part, le contenu des discours des parents, enfants et professionnels interviewés lors de l'étude de "Ririki Intervención Social", d'autre part, celui des politiques et des organismes étatiques présents sur le terrain. Le matériel discursif est donc constitué à la fois de transcriptions d'entretiens de groupe et de textes écrits formulant les objectifs d'une politique publique, ce que l'on peut qualifier de discours institutionnel.

Précisons donc que ces données n'ont pas été générées en fonction de la thématique de la bientraitance. Ainsi, par notre analyse elles nous fournissent des informations sur les représentations qui peuvent être envisagées en termes d'indicateur approché (proxy) c'est à dire comme indicateurs indirects (Hadjaj-Castro & Wilbeaux, 2007), du concept de bientraitance.

Nous allons utiliser une technique de codage par catégories thématiques. Ainsi, dans un premier temps, nous effectuerons une analyse thématique en établissant "les segments de discours en lien avec l'objet de représentation étudié" (Negura, 2006, p.7). Il s'agira donc de repérer et d'inventorier tous les énoncés ou paragraphes susceptibles de fournir des indices sur la bientraitance, c'est-à-dire ceux faisant référence :

- ✧ A l'enfance : qu'est-ce qu'un enfant; qu'est ce qui est adéquat/inadéquat pour son développement et ce dont il a besoin pour grandir dans un climat qui respecte ses droits, quelles sont les priorités pour les enfants de San Cristóbal ;
- ✧ Au rôle de l'entourage et des institutions, leurs responsabilités envers les enfants et quelle est la meilleure manière de les assumer, quand est-ce qu'un adulte ou un pair a une bonne/mauvaise attitude envers un enfant;
- ✧ Aux droits de l'enfant.

Ces énoncés seront codés sous une thématique et formalisés dans une phrase, c'est-à-dire que leur contenu sera reformulé sous une forme condensée et formelle (Negura, 2006). En un deuxième temps, chaque phrase sera codée selon différents critères :

1. La représentation de l'enfance qu'elle évoque : enfant comme futur, enfant victime, enfant menace, enfant propriété, enfant avec droits, enfant comme groupe, enfant comme présent, enfant comme acteur.
2. Les affirmations "institutionnelles conformes", qui proposent une vision de l'enfant victime et chosifié, les discours "interactionnels conformes", selon lesquels l'enfant est en mesure de tout accomplir, les discours implicitement "non conformes". On pourra ainsi essayer d'apprécier la cohérence des opinions dans un même discours.
3. En nous inspirant des critères cités par Hanson (sous presse), les énoncés seront associés à une des écoles de pensée : le propos est-il plutôt de type "assistentialiste", de type "bien-être", de type "émancipation" ou de type "libérationniste" ?

Comme on peut le remarquer, ces critères sont très peu définis et sujets à l'interprétation de l'observateur. Malgré ce danger, nous pensons qu'ils sont primordiaux pour notre travail. Cependant, au-delà de notre insistance sur l'impossibilité de dégager des critères stricts de bientraitance, nous avons ressenti la nécessité de compléter ces indicateurs par d'autres plus concrets. Nous avons donc ajouté les points 4 et 5. Enfin, pour le point 6 nous nous sommes inspirés des indicateurs générés par les nombreuses recherches en termes de bien-être de l'enfant.

4. La ressource, le type d'accompagnement et l'aide souhaités ou donnés, les moyens pour atteindre les propos sur la bientraitance;
5. Les droits évoqués, défendus ou niés;
6. Ce qui est prioritaire pour le bien-être de l'enfant : les relations; le bien-être matériel; la participation sociale, l'autonomie et l'estime; la consommation; la santé; l'inclusion et accès scolaire; la sécurité et le risque; les services sociaux et éducatifs, l'environnement et le logement (Belotti, 2009, Bradshaw, 2009).

4. La bientraitance pensée par une ville

4.1 Présentation des acteurs retenus et compte-rendu de l'analyse

Dans ce chapitre nous proposons une analyse du contenu du discours des acteurs retenus, afin de dégager les conceptions implicites de bientraitance sous-entendues par ceux-ci. Le tableau 1 résume, pour chaque acteur, le discours analysé et la source d'où ce dernier a été tiré.

Le chapitre se conclut par une réflexion critique sur l'ensemble des résultats en fonction des hypothèses précédemment énoncées.

Tableau 1. Résumé des acteurs, du type de discours et de leur source.

Acteur	Discours analysé	Source
Gouvernement et institutions municipales et étatiques	Politiques et programmes publics: -plan municipal de développement 2011-2012 -programmes de protection à l'enfance, mission et vision du DIF municipal.	Sites Internet officiels
Professionnels de l'enfance	Interview collective : -entretien à l'école José Castillo Tielemans (4 personnes) -entretien à l'école Emiliano Zapata (3 personnes)	Diagnostic mené par Ririki Intervención Social
Parents	Interview collective : -entretien à l'école José Castillo Tielemans (19 personnes) -entretien au centre Arrumacos de Melel Xjobal (5 personnes)	Diagnostic mené par Ririki Intervención Social
Enfants	Consultation enfantine : -avec enfants de 3 ans : 3 ateliers -avec enfants de 4-5 ans : 4 ateliers -avec enfants de 6-8 ans : 1 atelier	Diagnostic mené par Ririki Intervención Social

Il est important de spécifier que le projet initial comptait un cinquième acteur : les organismes de la société civile, ou ONG, institutions d'ailleurs très présentes sur le terrain de San Cristóbal. Nous avons décidé de sacrifier ce point de vue au cours de ce travail, sans pour autant négliger son importance. Ce choix s'explique par différentes raisons, parmi lesquelles une difficulté à accéder à une source discursive nous permettant d'appliquer l'analyse mise en place, couplée à un manque

d'espace et de moyens. Nous avons ainsi préféré privilégier l'analyse des quatre autres acteurs, pour lesquels le matériel à disposition était déjà considérable.

Il convient d'apporter une autre précision. Notre but était de dégager des représentations et des idées implicites sur les conceptions de bientraitance. Aussi, nous ne nous sommes pas bornés à investiguer ou à contester la véracité des faits énoncés par les différents acteurs. C'est pourquoi, lors de nos observations concernant certains propos, nous nous sommes restreints à émettre des hypothèses, plutôt à titre personnel, en laissant la question ouverte.

Comme nous pouvions l'attendre, lors du travail d'analyse, il n'a pas toujours été possible d'appliquer les critères tels que nous les avons conçus et présentés.

Ainsi, d'une part, pour ce qui concerne les trois premiers points d'analyse, nous nous sommes vite rendu compte qu'il était souvent impossible pour une affirmation d'isoler une seule représentation, un seul discours, et dans certains cas, une seule école de pensée. Ainsi, nous avons décidé que le codage de ces critères ne serait pas exclusif : à un même segment, nous pouvions associer plusieurs codages par critère. Cela a entre autres donné lieu à des discours de type "mixte".

D'autre part, afin de rester plus fidèles aux conceptions des acteurs, au fil du codage nous avons élargi la liste de représentations pouvant caractériser les productions (point 1). De même, pour le point 6, il n'a pas été possible d'appliquer les possibilités de codage proposées : les propos étant trop variés et subtils, nous avons préféré ouvrir cette catégorie. Ainsi, les points 2 et 3 étant fermés, les points 1,4,5,6 sont ouverts. Pour les trois derniers, une fois le codage terminé, nous avons procédé à un regroupement thématique, afin de créer des catégories à posteriori, plus proches de la réalité énoncée. Même si ces quelques choix ont peut-être complexifié les résultats, nous pensons que nous avons obtenu de cette manière une analyse plus complète et respectueuse des conceptions des acteurs.

Le tableau 2 constitue un exemple de la forme avec laquelle le travail de codage a été mené : en premier lieu, certaines informations comme la source du discours et le sexe du locuteur sont transcrits. Suit la copie du segment retenu et la thématique dans laquelle il s'insère. Puis, sous la formalisation, nous avons traduit et condensé la pensée exprimée dans le segment. Enfin, est présenté le travail de codage à proprement parler : les représentations, les types de discours, l'école de pensée, les

moyens souhaités ou sous-entendus, la mention aux droits et les priorités. Une dernière colonne a été prévue pour toute sorte d'observation n'ayant pas trouvé place dans le codage.

Tableau 2. Exemple de codage d'un segment tiré des discours des enseignants (E= enfants, P= parents, ENS= enseignants)

Source	ENS Zapata
Sexe locuteur	Femme
Production	"Yo creo que si, hay que entender y escuchar la opinión del niño, por que los niños también opinan, dan sus opiniones también los niños, pero así en las comunidades, muy raras veces los padres toman en cuenta la opinión de sus hijos"
Thématique	Ecoute des opinions
Formalisation	Il faut écouter l' E, car les E aussi ont une opinion. Mais dans les communautés, l'opinion est rarement prise en compte par les P
Représentations	E capable, E victime
Type(s) de discours	Interactionnel conforme/Institutionnel conforme
Ecole de pensée	Emancipation
Moyens	Changer l'attitude des parents des communautés
Droits	Droit d'être écouté n'est respecté que partiellement
Priorités	Ecoute de l'E
Observations	Jugement sur les P : contraste entre ENS qui écoute/P qui ne semble pas le faire.

De manière générale, les résultats de l'analyse seront présentés en suivant ce même ordre : d'abord, les données de type quantitatif (correspondant au codage fermé) seront illustrés, puis revues et commentées en fonction des données qualitatives et des observations.

4.2 Le discours des politiques publiques

La mairie de San Cristóbal de Las Casas, dans son site Internet (H. Ayuntamiento Constitucional, 2012) présente un plan municipal de développement pour l'année 2011-2012. Celui-ci présente sous le chapitre IV un agenda local des politiques publiques. Nous avons choisi d'analyser tous les paragraphes de ce chapitre faisant mention aux enfants (en tant que groupe et en tant que fils et filles de leurs parents) et aux familles.

Le Système pour le développement intégral de la famille (DIF) est une entité gouvernementale qui élabore des programmes adressés à différents groupes, tels les enfants, les familles, les personnes âgées. Le DIF de San Cristobal (2012), présente sa mission, sa vision, et ses activités. Ceux-ci ont été l'objet de notre analyse, tout comme les dix programmes listés par le DIF chiapanais (2012), sous l'onglet "Protection de l'enfance". Relevons que ces derniers sont tous inclus dans la liste générale de programmes de l'antenne de la commune de San Cristóbal (DIF, 2012) :

- Centre d'assistance infantile communautaire;
- Tous à l'école;
- Appui à mineurs avec diagnostic de cancer;
- Programme de prévention, attention et éradication de l'exploitation sexuelle commerciale infantile;
- Programme de prévention et attention intégrale à la grossesse chez les adolescentes;
- Programme de prévention des risques psychosociaux;
- Bourses d'étude académique pour enfants indigènes, paysans et de quartiers urbains-marginaux;
- Bourses d'étude académiques et de formation;
- Visite des 118 enfants de communautés marginalisées;
- Club Santé de l'enfant.

Tableau 3. Représentations de l'enfant dans les politiques publiques

Enfant vu comme...	Occurrences
Vulnérable	13
Victime	7
Acteur	4
Avec droits	4
Menace	4
Être en développement	3
Futur	2
Capable	2

L'analyse basée sur ces deux sources a permis de dégager trente-cinq segments se référant aux enfants et à leurs familles. Ceux-ci touchent aux thématiques les plus

variées : différents types de développement, programmes de prévention, bourses d'étude, l'éducation et différents autres programmes et objectifs.

Concernant les représentations de l'enfance sous-jacentes (tableau 3, p. 38), il n'a pas toujours été aisé d'en faire une lecture appropriée. En effet, s'agissant de papiers officiels et contrairement aux discours énoncés oralement, on ne spécifie que très rarement ce qu'on entend par enfance. C'est la raison pour laquelle dans six cas, nous n'avons pas pu associer une représentation au segment dégagé. Pour les énoncés restants, l'image de l'enfant vu comme vulnérable et comme victime est très présente. A l'opposé, l'idée d'enfant acteur n'a été retrouvée que dans peu de cas. Concernant la représentation d' "enfant avec des droits", il est intéressant de remarquer que toutes ses occurrences sont également associées au statut de victime et de vulnérabilité. Finalement, on ne retrouve d'autres images, comme celle de l'enfant "menace" ou celle de l'enfant "futur" que dans peu de cas.

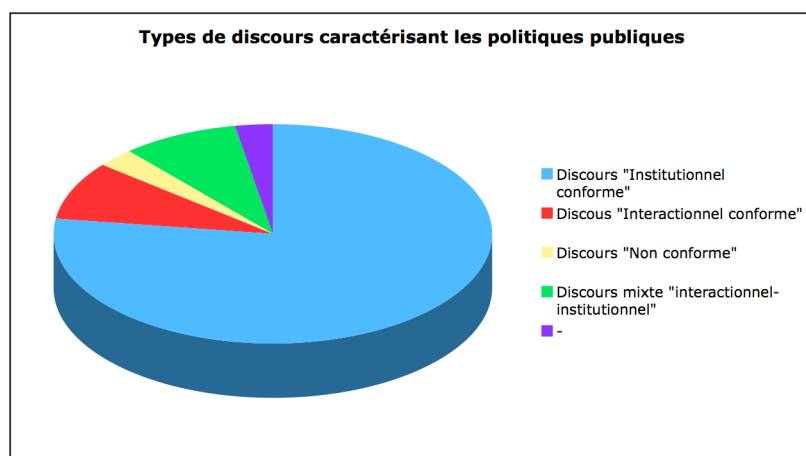


Figure 1. Types de discours caractérisant les politiques publiques

A propos du type de discours, la figure 1 illustre clairement la prédominance de celui de type "institutionnel conforme". Dans quelques cas, nous avons retrouvé des discours de type interactionnel conforme,

alors que dans d'autres, ces deux discours étaient mélangés.

D'après la figure 2, nous pouvons observer que l'école de pensée "bien-être" a été codée dans la majorité des cas. Des occurrences mixtes entre "bien-être" et "émancipation" ont aussi pu être observées. Relevons aussi que dans plusieurs cas, une école de pensée n'a pas pu être dégagée.

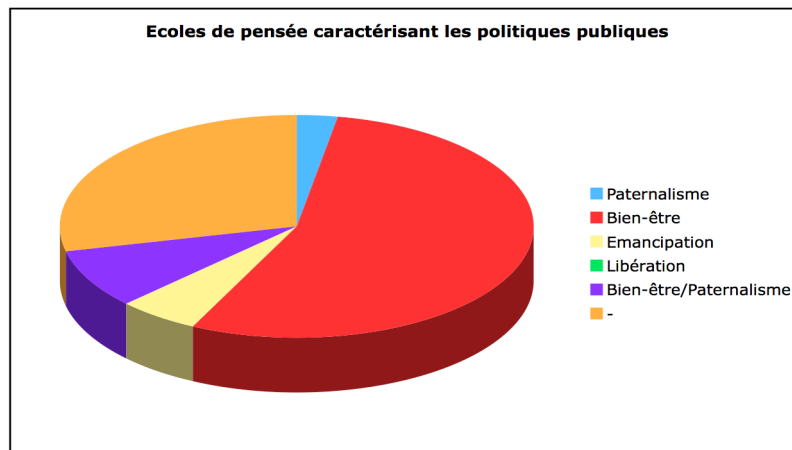


Figure 2. Ecoles de pensée caractérisant les politiques publiques

D'après ces premières données quantitatives nous pouvons relever une conception de l'enfance comme fortement vulnérable, souvent victime de problématiques qui influencent la situation des enfants. Cela ressort des représentations, des écoles de pensée et de la majorité de discours institutionnels conformes. D'ailleurs, cette dernière donnée s'accorde avec le type de source choisi, c'est-à-dire des documents officiels de la municipalité et du système de protection de la famille. Les priorités qui émergent étayent ces propos. Parmi celles codées, nous avons retenu trois grandes catégories :

- Prévention et évitement de situations jugées dangereuses : réduction de la pression du développement urbain; qualité de vie et sécurité; diminution du trafic; éviter toute nuisance à l'enfant; protection de l'utilisation de tabac, alcool et drogues; prévention d'addictions; etc.;
- Education : éducation, accès et permanence scolaire; éducation pour tous et assistance scolaire; stimulation de excellence académique, etc.;
- Santé : santé, vie humaine; santé, prévention du SIDA; santé alimentaire; etc.

Concernant les moyens qui implicitement assureraient la bientraitance de l'enfant, il nous est difficile d'effectuer un regroupement comme nous venons de le faire pour les priorités. Nous pouvons cependant citer quelques exemples, en commençant par la protection : certains objectifs explicitent qui doit être protégé (par exemple, la famille), d'autres, de qui il faut protéger (protéger les espaces publics des jeunes qui ont une addiction). Ainsi, nous revenons à l'idée d'enfant représentant à la fois un espoir et une menace. Un autre moyen cité est le support matériel : bourses d'études, aide financière pour des frais concrets, par exemple pour les uniformes

scolaires. Enfin, une partie significative des moyens cités est rattachée à la transmission de connaissances : on parle d'ateliers, de modules informatifs, d'orientation, de sensibilisation et d'assistance.

Pour ce qui concerne les droits cités, parmi tous les segments de discours retenus, on ne cite explicitement que deux droits : celui à l'éducation et les droits sexuels. Dans trois cas on parle de droits de manière générale, sans les spécifier (ex. protéger et restituer les droits des enfants). On peut donc conclure que malgré que les politiques publiques soient la source la plus formelle sur laquelle nous nous basons, les droits des enfants ne font pas encore explicitement partie intégrante de ce type de discours. D'ailleurs à ce propos nous retenons comme significatif que dans le cadre du respect des droits des femmes, le plan de développement de la ville cite les enfants non comme bénéficiaires d'une mesure ou porteurs d'un droit, mais comme population qui doit être éduquée à l'égalité de genre et au respect des femmes.

D'après ces observations, il semblerait que les politiques assureraient la bientraitance de l'enfant en agissant principalement sur des facteurs de risque et de vulnérabilité : garantir l'absence de drogues et de drogués, de maladies, d'insécurité dans les espaces publics est l'objectif premier. D'autre part, la grande majorité des politiques du DIF s'adresse explicitement à un type de population spécifique : ceux vivant en situation de marginalisation, de pauvreté ou à risque de développer des dépendances. Cela contribue à expliquer la prédominance d'un objectif de protection. D'ailleurs, relevons que l'ensemble des politiques du DIF adressées à l'enfance porte bien le titre de politiques de protection!

Finalement, l'ensemble des politiques publiques paraît se baser sur un certain déterminisme, où la capacité d'action des individus est très limitée. La prédominance de discours de type institutionnel sur ceux interactionnels va dans ce sens. Ainsi, il semblerait que la pensée structurant les objectifs des politiques analysées s'inspire encore principalement des mesures de contention dont parlait Jusidman (2010).

En conclusion, il ressort des politiques publiques une double image de l'enfance, à protéger mais aussi dont il faut se protéger. Le fil rouge entre ces deux opposés semble être la priorité éducative : la place de l'enfant est sans doute à l'école. Relevons encore un grand contraste dans les politiques du DIF : à des programmes très ciblés, basés sur la méritocratie et l'élitisme, aspirant à promouvoir l'excellence

académique comme l'est "visite des 118 enfants des communautés marginalisées" s'en opposent d'autres comme le "Club Santé de l'enfant". Dans ce dernier, on allie un objectif de santé à d'autres de récréation, autonomie, culture. L'enfant est certainement conçu comme être à protéger mais aussi comme acteur de son développement : dans le programme il a la possibilité de prendre une part active et véhiculer le message de soin personnel aux autres enfants. Ce qui est novateur, c'est que dans les objectifs mêmes, on cite le terme de participation. De plus, le programme même implique enseignants et parents, en promouvant ainsi la collaboration entre ces différents groupes d'âge. Enfin, les bénéficiaires du programme ne sont pas un groupe ciblé et marginalisé : celui-ci s'adresse à tous les enfants d'âge préscolaire fréquentant l'école publique.

Nous pensons que ce type d'initiative est très encourageant et laisse entrevoir, malgré la persistance de certaines visions de l'enfance, la possibilité de concilier des objectifs prioritaires pour San Cristóbal, tels la santé et la protection, avec les principes novateurs de la CDE (1989), comme l'enfant acteur et la participation sociale.

4.3 Le discours des professionnels de l'enfance

Rappelons que la recherche de laquelle sont tirés les entretiens semi-directifs avec les professionnels de l'enfance a été menée par " Ririki Intervención Social" en partenariat avec "Melel Xojobal" dans le cadre du programme "Enfance en mouvement". Il en va de même pour les chapitres 4.4 et 4.5 qui se réfèrent respectivement au discours des parents et à celui des enfants. L'objectif de ce projet était de mener une recherche diagnostique afin de rassembler des informations concernant la situation des enfants entre 0 et 8 ans de la ville de San Cristóbal. Les données ont été récoltées dans le but d'orienter la construction de stratégies d'inclusion sociale et de respect de la diversité envers les jeunes enfants.

Le tableau 4 illustre un récapitulatif des entretiens et consultations qui ont été menés dans le cadre du projet. Ils se sont déroulés au courant du mois de juillet 2010 dans six endroits de la ville, distribués entre la zone Nord et le centre de San Cristóbal. Les entretiens étaient construits autour de questions-clé en termes de droits de l'enfant et adaptés en fonction des participants.

Tableau 4. Résumé des entretiens et consultations menés par Ririki Intervención Social et Melel Xojobal à San Cristóbal de Las Casas.

Zone	Organisme	Quartier	Consultation enfantine	Entretien parents	Entretien enseignants
Centre	Centro Arrumacos (Melel Xojobal A.C.)	Barrio de Guadalupe	1	1	0
	Mercado José Castillo Tielemans	Colonia Centro/Cerrillo	2	0	0
Nord	Escuela José Castillo Tielemans	Colonia Prudencio Moscoso	0	1	1
	Escuela Amado Nervo	Periférico Norte/La Hormiga	3	0	0
	Escuela Emiliano Zapata	Colonia San Juan del Bosque	0	0	1
	SYJAC (Skolta'el Yu'un Jlumaltic, A.C. o Servicio a Nuestro Pueblo)	Colonia Morelos	2	0	0
Total			8	2	2

En ce qui concerne les entretiens dirigés aux professionnels de l'enfance, ils ont touché les points suivants :

- Les représentations sociales;
- La diversité;
- La participation;
- La sécurité.

L'annexe A liste de manière plus spécifique les activités et les questions qui ont guidé ces entretiens.

Le profil des personnes interviewées et leur nombre était le suivant :

✧ Ecole Tielemans : quatre enseignantes, d'âge compris entre 33 et 45 ans;

✧ Ecole Zapata : deux enseignantes de 45 et 50 ans et un enseignant de 27 ans.

L'analyse de deux entretiens a permis de dégager nonante segments contenant des informations à propos de l'enfance et de son bien-être. Les thématiques traitées sont à mettre en lien avec le canevas qui a guidé les conversations, ce qui diffère du support analysé dans le chapitre précédent. Ainsi, la discussion a porté sur des thématiques précises mais variées. Le sujet sur lequel nous avons retenu le plus d'éléments est celui de la différence (17 occurrences) suivi par la sécurité, le handicap, la participation et les droits de l'enfant (tous étant autour des 10 occurrences).

Tableau 5. Représentations de l'enfant chez les professionnels de l'enfance

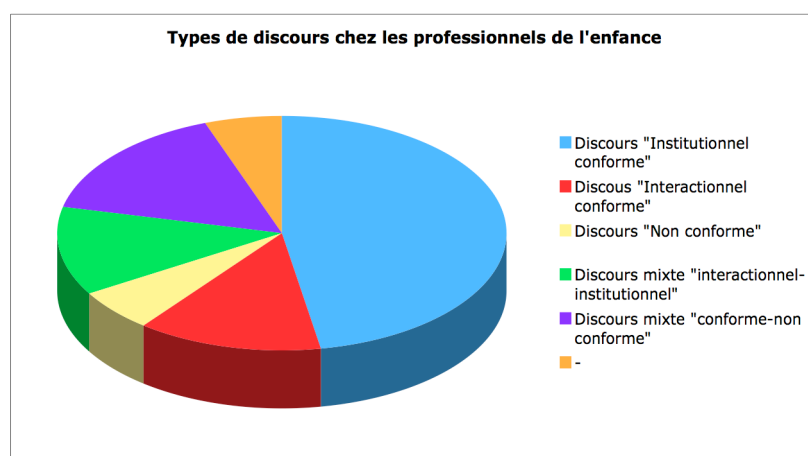
Enfant vu comme...	Occurrences
Victime	21
Vulnérable	19
Etre en développement	17
Acteur	15
Capable	14
Incapable	12
Menace	11
Avec des droits	10
Chose	6
Discriminant	6
Innocent, influençable	5
Reflet de son/ses parents	4
Abandonné	4
Propriété	3
Unique	2
Hors norme	2
Futur	2
Timide	2
Sincère, différent, avec responsabilités, égal aux autres enfants, comme groupe, insouciant, avec sentiments, paresseux	1

En observant le tableau 5, nous pouvons relever que les représentations de l'enfance émergeant des ces discours ont été des plus variées. En effet, comme nous l'avons anticipé, afin de rendre compte au mieux de la vision de l'enfance sous-jacente, il a été nécessaire d'ajouter d'autres catégories à celles prévues initialement.

De même que pour les politiques publiques, ici aussi priment les représentations de l'enfant comme victime et comme être vulnérable. Cependant les enseignants attribuent souvent aussi un statut d'être en développement à l'enfant. De plus, les

représentations de l'enfant comme acteur sont nettement plus importantes par rapport à ce qu'elles n'étaient dans les politiques publiques. Soulignons aussi que l'enfant est vu presque aussi souvent comme être capable que comme être incapable.

Venons-en aux types de discours caractérisant les entretiens avec les enseignants. La figure 3 montre que les discours de type "institutionnel conforme" représentent presque la moitié des segments retenus. En proportion nettement moindre, sont



également présents des discours de type "interactionnel conforme" et des discours mixtes. Ainsi, parfois chez les enseignants se mélangent des propos conformes et non conformes.

Figure 3. Types de discours caractérisant les professionnels de l'enfance

La figure 4 illustre quant à elle les écoles de pensée caractérisant les propos des enseignants. L'école de type "bien-être" représente presque deux tiers des segments.

Aussi, quelques propos ont plutôt été rapprochés à l'école "émancipation". Comme pour l'analyse des politiques publiques, pratiquement aucun propos n'a été classé dans les écoles aux extrêmes du continuum, c'est-à-dire le "paternalisme" et la "libération".

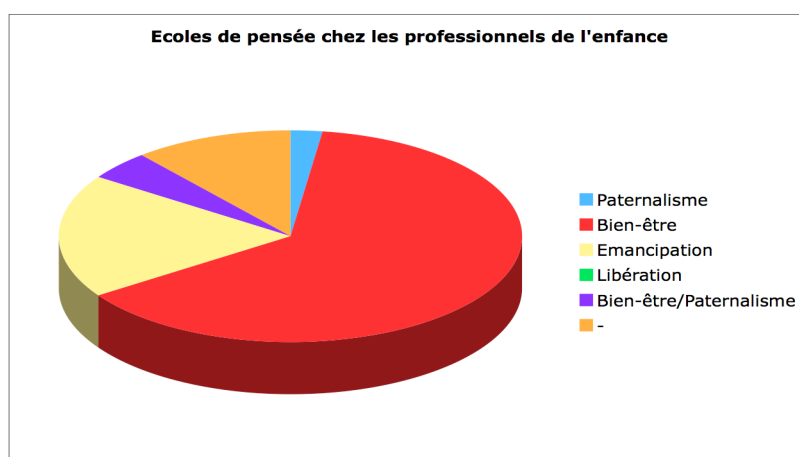


Figure 4. Ecoles de pensée chez les professionnels de l'enfance

Ces premières données concernant les discours des enseignants nous permettent d'émettre quelques observations. Tout d'abord, soulignons que dans la plupart des segments observés, des représentations respectueuses des droits de l'enfant coexistent avec d'autres moins respectueuses.

De plus, à notre avis, il ressort une image plus complexe de l'enfance par rapport aux politiques publiques : il s'agit d'une enfance aux multiples facettes, où se fondent différents types de discours et différentes visions de l'enfance. Citons comme exemple les propos d'un enseignant de l'école Zapata. Ce dernier explique comment le travail de l'enfant dans les communautés de la campagne est une occasion de partager une pratique sociale avec ses parents. Il oppose cette réalité avec la situation de la ville, qui représente un contexte d'insécurité. Voici donc que d'une part on reconnaît à l'enfant un statut d'acteur et on valorise ses interactions dans un certain contexte, alors que d'autre part l'enfant est une victime potentielle et doit être protégé de l'insécurité. Encore une fois, cela laisse sous-entendre l'emprise des situations sur les individus.

Cependant, il convient aussi de remarquer que malgré le caractère moins formel de la situation de production (entretien de groupe), les discours analysés comportent une importante dimension institutionnelle. Le statut d'enfant victime, et l'école de type "bien-être" prédominent aussi dans les propos des enseignants. Cela se traduit par une forte mention de la protection dans les priorités fixées par les participants. Il semblerait que la liste de ce dont doit être protégé l'enfant est très longue : de la méchanceté, de la violence, des drogues, des mauvaises influences, de ce qui est différent. A cela s'ajoute un objectif d'attention, d'encadrement de l'enfant, qui s'aligne avec la vision d'enfant abandonné. Parfois les enseignants ne spécifient pas comment, mais insistent sur le fait que l'adulte se doit d'être là pour l'enfant. Ainsi, bien que rares, on en arrive à des observations peu conformes qui sous-entendent que le travail peut arriver à être un contexte plus bientraitant par rapport au jeu :

"les enfants des communautés sont plus tranquilles et obéissent davantage. Ils travaillent plus. Par contre, dans la ville, ils aiment seulement jouer ou s'amuser dans la rue[.] Pourquoi ? Les enfants de la communauté après l'école partent travailler avec leurs parents. [..] Par contre ici, étant donné que les parents sont tous commerçants, les enfants à la fin de l'école vont à la maison, mais en fait ne rentrent pas, ils restent jouer dans la rue. Les parents rentrent à neuf ou dix heures, il est clair que les enfants sont seuls."

(Enseignante école Zapata, traduction personnelle)

Comme autres priorités et/ou moyens, on mentionne également souvent l'éducation, l'inclusion scolaire et la transmission de valeurs. Concernant les deux premiers, il est clair que pour les enseignants, la possibilité de poursuivre les études constitue peut être un des seuls moyens pour un enfant d'avoir un futur prometteur dans la ville de San Cristobal. Selon leurs dires, les études sont tout simplement "bonnes" (Enseignante école Zapata). D'ailleurs, le droit à l'éducation est pratiquement toujours le premier à être mentionné lorsque la discussion touche la thématique des droits. De plus, d'après certains propos, il semblerait que parfois l'éducation soit plutôt entendue comme une obligation de l'enfant que comme un droit. Ainsi, l'absentéisme scolaire d'un enfant est interprété comme un dépassement de l'autorité parentale : on ne cherche pas à connaître les motivations de l'enfant. Les valeurs constituent aussi un axe important, qui oriente le travail de l'enseignant avec les enfants. Cependant, elles représentent aussi une source de friction ou d'incompréhension entre enseignants et parents. D'ailleurs, les parents sont souvent mis en cause par les interviewés sur les moyens pour bientraiter les enfants : on souhaite que les parents reconnaissent et assument leurs responsabilités, qu'ils augmentent le dialogue avec leur enfant, ou encore qu'on organise des ateliers destinés aux parents. Certains propos accusent les parents ou bien préconisent un changement dans l'attitude de ceux-ci pour promouvoir le bien-être de l'enfant. D'autres, identifient la figure de l'enseignant comme le transmetteur de la norme envers les parents :

"dans les réunions de parents, nous leur montrons que la maltraitance n'a pas lieu d'être"

(Enseignante école Tielemans, traduction personnelle)

Ainsi, il semblerait que la communication entre parents et enseignants constitue un enjeu majeur, au centre duquel, souvent tiraillé, se retrouve l'enfant.

Soulignons encore que dans certains cas, les enseignants reconnaissent le manque de formation et seraient demandeurs de recevoir une orientation adéquate.

Les enseignants évoquent de nombreux autres moyens qui favoriseraient implicitement la bientraitance. Parmi ceux-ci, une formule "clé" semble émerger : celle qui prescrit à l'enfant de *"rester à la maison, faire ses devoirs et attendre ses parents"* (Enseignante école Zapata). A notre avis, cette formule résume adéquatement la pensée de ce groupe d'acteurs. Elle évoque l'aspect de la sécurité et de la protection, mais aussi les responsabilités de l'enfant, qui sont souvent citées dans les discours des enseignants. En effet, les devoirs semblent constituer une

autre notion importante : ils symbolisent le futur de l'enfant, car si celui-ci les accomplit bien, il pourra devenir quelqu'un. Mais aussi, ils représentent le lien entre la maison et l'école. Les enseignants se basent sur les devoirs pour interpréter comment les parents s'occupent de leurs enfants. On pourrait donc formuler qu'aux yeux de l'enseignant, le devoir constitue un indice de la bientraitance familiale :

"s'ils ne se préoccupent (les parents) pas qu'ils fassent leurs devoirs, difficilement ils vont se préoccuper de les prendre en compte. Donc, il faut dire que malheureusement, on ne prend pas en compte l'enfant (à la maison)."
(Enseignant école Zapata)

Comme nous pouvons le voir d'après cet extrait, ici l'enseignant rapproche l'accompagnement parental dans les devoirs à l'écoute de l'enfant.

Soulignons encore que le concept de "maison" revêt un caractère ambivalent : si dans les propos que nous venons de citer, elle représente un lieu sûr pour les enfants, les participants reconnaissent qu'elle constitue aussi un potentiel théâtre de violence. A cela s'ajoutent la surcharge de travail domestique et le fait de devoir s'occuper de sa fratrie. Si l'insécurité de la rue fait l'unanimité auprès des enseignants et la maison constitue à la fois un facteur de protection et de risque, le seul lieu de vie qui paraît garantir le bien-être de l'enfant semble être l'école.

Enfin, quelle mention est faite des droits de l'enfant ? Parmi tous les segments retenus, une mention explicite aux droits n'est faite que dans quelques cas (moins d'un quart des productions). Relevons aussi que les droits étaient une des thématiques que les intervieweurs avaient l'instruction d'aborder dans la discussion. Leur mention n'est donc pas tout à fait aléatoire. Lorsqu'on évoque des droits, le plus souvent il s'agit de formules générales telles "tous ont des droits". Cependant, plusieurs enseignants mentionnent également quelques droits spécifiques : le premier cité concerne presque toujours l'éducation. On évoque aussi des nécessités primaires, par exemple avec le droit à l'alimentation, et le droit au jeu. Soulignons aussi que les enseignants reprennent à plusieurs reprises les droits participatifs, apportés dans la discussion par les intervieweurs. A notre avis, la discussion ayant actuellement lieu dans le monde académique autour du concept de participation, prend ici aussi tout son sens. Comme l'expliquent Zermatten et Stoecklin (2009, p. 9) il existe "différents niveaux de participation, différents cadres, domaines et contextes". A notre avis, il n'est donc pas étonnant, en lisant les propos des enseignants, de constater qu'ils ont une lecture des concepts de "participation" et d' "écoute" qui leur est propre. Ainsi, par

exemple, les enseignants parlent de "bonne" ou "mauvaise" participation. De plus, il semblerait que celle-ci soit plutôt entendue comme le fruit d'un apprentissage, plutôt qu'en tant que droit ou principe général qui guide les droits de l'enfant. Plus généralement, les exemples de participation qui sont donnés nous laissent entendre que des nombreux efforts sont déployés par les enseignants pour favoriser l'expression des enfants, leur prise de parole et leur implication dans les activités qui sont proposées. Par contre, le concept est presque toujours rattaché au cadre scolaire et à un contexte d'enseignement géré par l'adulte, où l'enfant s'insère mais qui lui laisse peu d'espace pour initier quelque chose qui lui est propre. Si on rattache cela aux échelles de participation, on ne dépasse pas les cinq premiers échelons proposés par Hart (1992, cité par Stoecklin, 2009).

Relevons encore quelques mentions implicites et explicites aux droits de l'enfant qui lui sont niés ou violés. Dans ce cas, on ne cite exclusivement que le droit à être protégé contre la violence, accompagné d'un "manque d'amour". Les enseignants relatent de cas où les parents leur donneraient la permission de maltraiter leurs enfants sous prétexte qu'eux aussi, ont été éduqués de cette manière. Cela nous permet d'observer d'une part un exemple de représentation où l'enfant serait propriété du parent, d'autre part, une transmission du comportement bientraitant/maltraitant de génération en génération. De plus, dans le cadre de la discussion sur le handicap, nous avons relevé un segment de discours en partie non conforme qui relate un cas :

"cet enfant a dû partir (nrlld. de l'école) parce qu'il ne peut pas être pris en charge, il ne se dédiait qu'à déranger."

(Enseignante école Zapata, traduction personnelle)

Il semblerait donc qu'avec ce propos, l'enseignante nie le droit à l'éducation de cet enfant. Nous ne jugeons pas ces propos, mais cela nous aide à appuyer nos observations concernant la coexistence de différents types de discours conformes et non conformes, respectueux ou non des droits de l'enfant. Malgré que les enseignants énoncent des propos de tolérance et respect face au handicap, une certaine normativité reste latente : aux yeux des enseignants, il ne s'agit ni d'un enfant victime, ni d'un enfant se développant de manière conventionnelle, ni d'un enfant souffrant d'un handicap, et pour cela, il est difficile de le reconduire à une catégorie et à un discours accepté. Cela nous paraît faire émerger un autre enjeu

important: le manque de ressources de l'école face à certaines problématiques. D'ailleurs, même si la réponse donnée est différente, ce cas de figure est loin d'être spécifique des pays latino-américains..

Finalement, à propos des enseignants on conclura que ces acteurs connaissent plusieurs concepts actuels, valorisés par le monde académico-pédagogique et par celui des droits de l'enfant. Ceux-ci sont reproduits dans des discours qui le plus souvent sont de type "institutionnel conforme". Cependant, chaque personne leur donne sa propre interprétation : au delà de formules très ordinaires qui évoquent un consensus généralisé, sur plusieurs aspects les opinions ne sont pas unanimes. On l'a vu avec l'exemple du travail des enfants et avec la question de la différence/handicap que nous venons de traiter. Cela se traduit dans le mélange de différents discours, au niveau des représentations, des priorités et des moyens, qui évoquent la complexité de l'enfance à San Cristobal.

4.4 Le discours des parents

Les entretiens semi-directifs menés avec les parents, qui sont au nombre de deux, ont suivi un canevas touchant aux domaines suivants (la liste complète des questions est mentionnée sous l'annexe B) :

- Les représentations sociales;
- La diversité;
- La participation et le capital social;
- La sécurité.

Pour ce qui concerne le profil des parents interviewés, nous disposons des informations suivantes :

- ✧ Ecole Tielemans : dix-sept mères d'âge compris entre 23 et 43 ans et deux pères de 34 et 55 ans, tous mariés et ayant entre un et 5 enfants. À l'exception d'une, toutes les mères se présentent comme femmes au foyer;
- ✧ Melel Xojobal : cinq mères d'âge compris entre 29 et 33 ans, dont une célibataire, les autres étant en union libre. Toutes se présentent comme femmes au foyer.

Comme pour l'autre groupe, remarquons la forte présence de femmes, le point de vue paternel n'étant représenté que par deux personnes.

L'analyse de deux entretiens a permis de dégager cent vingt-sept segments contenant des informations à propos de l'enfance et de son bien-être. De même que pour les enseignants, les thématiques traitées sont à mettre en lien avec le canevas qui a guidé les entretiens. D'ailleurs, on peut relever que les deux catégories de participants ont privilégié les mêmes sujets : pour les parents aussi, nous avons retenu une majorité de segments concernant la différence (17 occurrences), et la sécurité (14 occurrences). Suivent l'éducation et la thématique de l'écoute de l'opinion des enfants (respectivement, 13 et 12 occurrences). Nous pouvons donc constater que ces deux groupes d'acteurs semblent être concernés par les mêmes thématiques.

Le tableau 6 illustre les représentations dégagées pour ce groupe d'acteurs. Il est intéressant de remarquer que deux conceptions, opposées entre elles, se détachent nettement des autres et ont pratiquement le même nombre d'occurrences : celle de l'enfant vu comme vulnérable et celle de l'enfant vu comme acteur. Sont encore pertinentes les idées d'enfant comme être en développement et comme sujet de droits.

Tableau 6. Représentations de l'enfant chez les parents

Enfant vu comme...	Occurrences
Vulnérable	31
Acteur	30
Être en développement	18
Avec droits	12
Victime	8
Innocent, influençable	6
Incapable	6
Menace	6
Reflet du parent	6
Chose	5
Futur	5
Capable, compétent	4
Propriété	3
Dépendant	2
Groupe	2
Sociable	1
Etranger	1

D'autres données quantitatives sont illustrées par les figures 5 et 6, qui représentent respectivement les types de discours et les écoles de pensées caractérisant les propos des parents.

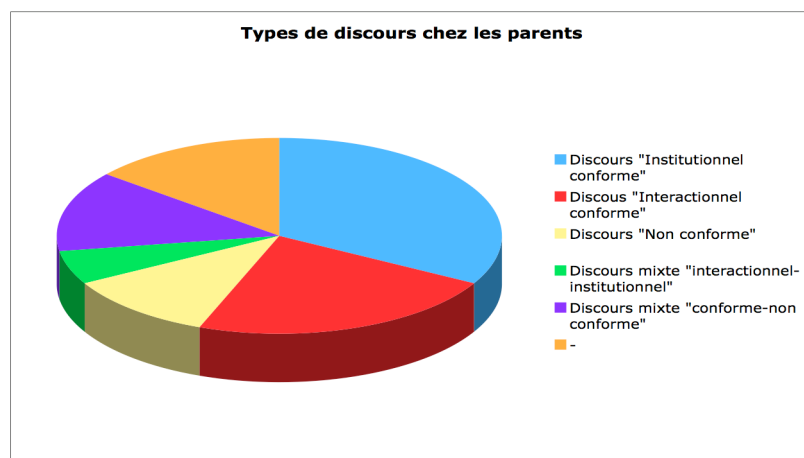


Figure 5. Types de discours chez les parents

Comme pour tous les autres acteurs analysés, le discours "institutionnel conforme" est majoritaire. Cependant, dans le cas des parents, la part qu'occupe le discours "interactionnel conforme" est plus importante, la différence entre les deux n'étant pas aussi marquée

que dans les autres cas. La part de discours mixtes reste quant à elle plus ou moins stable, alors que chez les parents la proportion de discours "non conformes" est un peu plus élevée.

L'école de pensée "bien-être" caractérise presque la moitié des productions retenues. Chez ce groupe d'acteurs, elle est suivie de près par l'"émancipation". Comme nous le venons de relever pour les types de discours, l'écart entre ces deux écoles de pensée est moins important par rapport à ce qu'il n'était dans les autres groupes d'acteurs. Une autre spécificité du groupe de parents réside dans la part plus importante qu'occupe le "paternalisme" : pratiquement nulle chez les enseignants et les politiques publiques, ici cette école représente

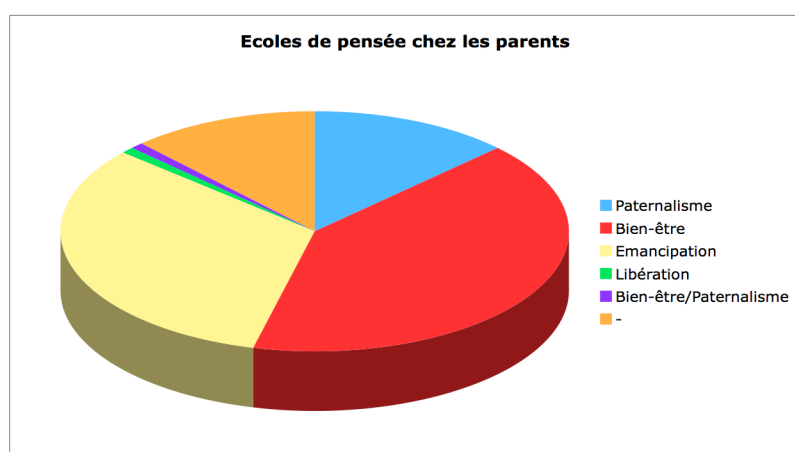


Figure 6. Ecoles de pensée chez les parents

environ une production sur huit. Bien que les productions se situent encore une fois incontestablement dans les écoles de type "modéré" (bien-être et émancipation), la

présence du "paternalisme" à côté de la majorité de "bien-être" fait pencher les pensées des parents plutôt du côté "protectionniste" du continuum.

Si les données quantitatives concernant les productions des enseignants nous ont amenés à désigner leurs représentations de l'enfant comme être complexe, dans le cas des parents on pourrait les qualifier à la fois comme plus équilibrées, et comme dichotomiques. Bien que l'aspect de protection reste prioritaire, il ressort des propos des parents cette double facette : l'enfant est considéré comme un acteur, mais qui est très vulnérable. Tous le reste semble être secondaire.

Comment cela se traduit-il dans les priorités ? Parmi les propos variés des parents, un aspect important qui paraît se détacher est que l'enfant doit être en mesure d'apprécier le monde et de faire la différence entre bien et mal. Cela se conjugue de différentes manières : compréhension, jugement, faire une distinction et l'assumer, opérer des bonnes décisions de vie. Par là passe aussi l'aspect de la discipline. Un exemple de cette priorité est représenté par le souhait des parents que l'enfant opère tôt une prise de conscience qui lui permette de se rendre compte du statut de travailleur de ses parents :

"on se rend compte si l'enfant est déjà grand dans sa tête, il lit déjà, il se rend compte, dit qu'il veut travailler, je veux travailler papa, je veux aider[...] puis la mère va décider si elle a besoin d'aide ou pas."

(Père école Tielemans, traduction personnelle)

Cette production est une autre occasion de porter un regard différent sur le travail de l'enfant. On pourrait avancer l'hypothèse suivante : un parent bientraitant serait un parent qui permettrait à son enfant de se rendre compte de l'importance du travail et de l'aider lorsque cela est nécessaire et adéquat ?

Un autre aspect revenant fréquemment concerne les relations, le partage, l'attachement, ainsi que l'inclusion et l'acceptation. Pour les parents, il est important que leur enfant puisse faire des expériences, partager, mais surtout qu'il soit inclus et accepté. Ceci implique entre autres le maintien de relations de surface et une bonne réputation : une mère explique l'importance des relations avec les voisins, la priorité d'éviter des problèmes avec eux pour le bien de son enfant.

Cette problématique d'inclusion permet de dégager un enjeu qui paraît important aux yeux des parents : celui de la langue. Pour certains participants, elle est à

l'origine de la différence entre enfant de la campagne et enfant de la ville et constitue l'élément qui ne permet pas à ce groupe d'enfants d'étudier ensemble. De plus, la langue constitue un élément identitaire, voilà pourquoi selon un autre parent, il est important que l'enfant apprenne sa langue d'origine. Finalement, de manière générale, l'accès à différentes langues paraît être à la fois une condition et une priorité.

Enfin, ces propos permettent de relever un autre aspect qui nous a paru important dans les pensées des parents : celui de la normativité. Souvent les discours très conformes des participants à propos de l'égalité évoquent un fort souci de démontrer le caractère normal d'un enfant, comme c'est le cas ici :

"mon enfant fréquente tout le monde, il parle le tsotsil, il fait des allers et retours dans la communauté et partage leur vie, c'est un enfant normal, il n'a aucun trait, rien."

(Mère école Tielemans, traduction personnelle)

Parmi d'autres priorités, comme l'anticipaient les données quantitatives, on retrouve l'aspect sécuritaire : les parents parlent de sécurité, de protection, de l'importance d'assurer aux enfants leurs nécessités de base, qui peuvent être la nourriture, les soins corporels, la propreté. Ce discours s'accompagne parfois de l'explicitation de donner de l'amour et de l'affection à son enfant. D'autres fois, on met en cause l'Etat, qui devrait donner un appui et la problématique de la stabilité financière. Dans ce discours le rôle de la mère se démarque très fortement : elle a comme responsabilité de défendre son enfant. Cela peut impliquer qu'elle renonce à tout pour le bien-être de son enfant. Voilà donc qu'on passe des priorités pour l'enfant à l'enfant en tant que priorité absolue pour la mère. De plus, ces propos rappellent encore une fois un fort déterminisme : le futur de l'enfant ne pourra découler que du comportement de la mère. Dans leurs discours, aucune influence externe, telle la pauvreté, ne permet de justifier les manquements d'une mère :

"apprends à aimer tes enfants, le plus important que l'on a ce sont nos enfants. Si ton fils est arrivé à l'école avec des souliers cassés, c'est à cause de ta négligence, parce que tu n'a pas fait attention à chacun de tes enfants[.]. Si mes enfants sont sales, s'ils vont à l'école sans manger, c'est notre faute (ndlr. en tant que mère)"

(Mère Melel Xojobal, traduction personnelle)

Ces observations nous permettent d'entrevoir la forte pression portée par les mères : elles sont responsables de leurs enfants et n'ont droit à aucune erreur, malgré leur situation difficile. C'est ce que pensent les enseignants, mais aussi les parents eux-

mêmes. D'ailleurs, dans ce discours de sacrifice pour le bien de l'enfant, est aussi inclus l'homme. Dans l'interview, à plusieurs reprises les mères de Melel Xojobal associent la figure masculine à une tentation, à quelque chose de mauvais : l'homme peut assurer une certaine stabilité financière, mais au prix de la violence. Ce binôme paraît être aussi certain qu'insoluble. Ainsi, comme le témoigne l'extrait suivant, renoncer à l'homme paraît être la réponse trouvée par les participantes pour assurer une bientraitance à leurs enfants :

"Je préfère rester seule, et que personne, mais personne, ne vienne maltraiter mes enfants. Le premier pas est que nous, en tant que mamans, ce n'est pas de penser à qui va payer le loyer ou à qui va nous donner à manger. On serait des mères très inutiles, pour qu'après l'homme nous paye le loyer et fasse avec moi ou mes enfants ce qu'il veut. J'ai des mains et des pieds, je cherche des emplois comme domestique, et quand je ne peux plus, je vais frapper aux portes. Je n'ai jamais été dépendante et comme ça mes enfants ont pu avancer. L. (ndlr. son fils) va vendre ses chaises et quand il rentre, il amène à manger. A. (ndlr. son fils), quand il le payent, amène aussi quelque chose. Je n'ai jamais permis que personne ne vienne humilier mes enfants."

(Mère Melel Xojobal, traduction personnelle)

Finalement, ces propos laissent entendre que la bientraitance est aussi une question de choix et priorités : dans le cas présent, on préfère le travail et la précarité à une stabilité financière accompagnée de violence et soumission.

Pour clore l'analyse des priorités, on relèvera encore quelques mentions à l'importance d'obtenir des papiers, ainsi que de bonnes notes à l'école, et la priorité de l'apprentissage, qui n'est pas entendu comme pratique purement scolaire, mais plutôt comme apprentissage général de la vie. Une mère évoque l'importance pour elle d'assurer que son enfant fasse quelque chose de ses journées pendant qu'elle est au travail car sinon il "n'apprendra rien".

Concernant les moyens préconisés par les parents, nous pouvons effectuer plusieurs regroupements : en premier lieu, citons l'enseignement, l'inclusion et la fréquence scolaire, l'implication de l'enfant dans ses études. Ces propos sont accompagnés par ceux concernant l'éducation : on évoque les cadrages et les explications parentales, la transmission de valeurs. Dans ce groupe on inclura aussi les propos faisant mention de sanctions, punitions, la transmission de la distinction entre bien et mal, le fait de gronder ses enfants ou encore la menace de les abandonner s'ils ne se comportent pas bien. Un parent fait mention de l'aide apportée par un

accompagnement éducatif externe (dans le cadre de la sexualité). Finalement ces propos paraissent se réunir dans l'idée de vouloir préparer l'enfant à ses obligations futures.

Les parents parlent souvent d'aide, d'appui, d'entraide entre pairs, d'un accompagnement de la part du parent. Celui-ci doit être présent et répondre aux nécessités de l'enfant, en particulier celles primaires. Cela se couple avec une verbalisation de l'amour pour son enfant, d'un "parler affectueux". L'accompagnement doit être constant : on parle de surveillance, défense, d'un certain contrôle, par exemple des amitiés des enfants. Dans certains des cas, cela peut impliquer carrément un enfermement pour le bien de l'enfant :

"moi je ne les laisse pratiquement jamais sortir, mes enfants"

(Mère Melel Xjobal, traduction personnelle)

De plus, le parent assume très sérieusement un rôle de modèle, et se base sur l'expérience de l'enfant qu'il a été afin de savoir ce qui est mieux. Une maman partage son vécu difficile où seul le travail dur lui a permis de s'en sortir.

A l'opposé, on retrouve aussi le propos de respecter la personnalité de l'enfant, de lui fournir une écoute, de communiquer, voire de lui laisser son propre jugement. Les parents citent la confiance, la possibilité de le laisser expérimenter. Une maman reconnaît l'importance d'avoir su se séparer de son enfant pour le bien de celui-ci (cela concerne les activités éducatives proposées par le "Centro Arrumacos") :

"ça fait mal de devoir laisser ses enfants, au début. C'est ce qui m'est arrivé les premiers mois: après une semaine je voulais reprendre mon enfant, parce que je suis très sentimentale, si je vois mes enfants pleurer, je pleure aussi et je veux les reprendre. Mais ils essayaient de me convaincre de le laisser, parce qu'il est bon que l'enfant apprenne à être seul. Mais l'expérience que j'ai ici, c'est que ça a changé mon enfant, il est plus indépendant, maintenant il sait manger tout seul".

(Mère Melel Xjobal, traduction personnelle)

Plusieurs opinions reflètent ou valorisent l'idée de responsabiliser l'enfant. De plus, parfois on souhaite que ce soit l'enfant qui aide le parent. Citons encore un contexte de vie sain et le fait de savoir demander de l'aide, lorsqu'il est nécessaire.

Toutes ces observations évoquent à la fois une surprotection de l'enfant et une favorisation du développement autonome de ce dernier. Si ces deux aspects contrastés se mélangent dans des mêmes segments, il faut aussi souligner la

présence d'opinions différenciées : certains parents expliquent qu'ils portent une attention à leur enfants, mais en leur laissant des responsabilités et des marges de décision, d'autres assument qu'ils préfèrent garder constamment leurs enfants avec eux, sans exception.

En particulier dans le groupe de Melel Xojobal, il ressort un profil de maman qui renonce à tout pour son enfant : le travail dur leur assure une certaine autonomie. Voilà donc qu'une maman explique qu'elle *doit* apprendre à s'aimer, uniquement pour le bien de ses enfants. La femme semble alors s'effacer, il n'y a de la place que pour la mère.

Les segments où nous avons identifié des droits cités explicitement ou implicitement ne représentent qu'un dixième des productions. Rappelons aussi qu'il s'agit d'une thématique apportée par les intervieweurs mêmes. Parmi ceux-ci, dans la moitié des cas, on les cite de manière générale. En voici un exemple :

"Je ne pense pas qu'il y ait un âge indiqué pour qu'on commence à donner des droits à ses enfants, je crois qu'à partir du moment où ils commencent à comprendre, ils connaissant peu à peu leurs droits, ce qui est bien et ce qui est mal, je dis, ça c'est mon point de vue, je ne pense pas qu'il y ait un âge approprié pour leur donner leurs droits, ils grandissent et petit à petit voient quels sont leurs droits."

(Mère école Tielemans, traduction personnelle)

D'un côté, nous pouvons observer un segment de discours très conforme : il n'y a pas d'âge approprié, on évoque les capacités évolutives d'un enfant. Cependant, bien que cela puisse être rattaché à une problématique d'expression ou de traduction linguistique, l'expression "donner leurs droits" peut nous amener à émettre l'hypothèse que pour cette maman, les droits ne sont pas quelque chose d'intrinsèque à l'enfant. De plus, ce segment est évocateur du rapprochement souvent opéré entre droits, transmissions de valeurs, et obligations futures.

Enfin, comme autres droits, les parents citent celui à l'éducation (2x), à l'égalité (2x) au jeu, à manger, à s'habiller, à la santé, à être écouté et les droits des enfants handicapés. Bien que ceux-ci ne soient cités qu'une ou deux fois, la palette est large et comprend aussi bien des droits se référant aux nécessités basiques que d'autres, comme celui à être écouté.

En conclusion, les différentes données nous permettent d'observer que la bientraitance aux yeux des parents semble principalement passer par la dyade mère-enfant, dont la force assure le futur et la survie. Ce très fort attachement,

caractéristique des premières années de vie, semble ici se poursuivre beaucoup plus loin, du moins au niveau symbolique : les mères se disent prêtes à tout pour leur enfant. Elles travaillent dur pour leur assurer un certain bien-être et sont conscientes de l'importance de leur verbaliser leur amour. Elles protègent leur enfant à tout prix, mais sont aussi conscientes de l'importance de leur reconnaître une place active dans la famille et leur développement. D'ailleurs, en retour elles attendent et valorisent la collaboration de leur enfant, sa responsabilisation, sa capacité à discerner entre le bien et le mal.

4.5 Le discours des enfants

Les huit ateliers menés avec les enfants se sont déroulés sous trois formes différentes, en fonction des groupes d'âge. Les facilitateurs ont proposé des activités adaptées et variées (jeux, jeux de rôle, dessins, etc.), suivies de questions plus ou moins fermées. Les groupes de 6-8 ans et 4-5 ont touché les cinq thématiques que sont les représentations sociales, la participation, la sécurité, l'inclusion et l'identité, alors que le groupe de 3 ans n'a traité que la participation, la sécurité, et l'inclusion. L'annexe C illustre de manière détaillée comment se sont déroulés les ateliers.

Ils ont été organisés dans les lieux suivants :

- ✧ Groupe de 3 ans : école Amado Nervo, Syjac, Marché Tielemans;
- ✧ Groupe de 4-5 ans : école Amado Nervo, Syjac (atelier qui n'a pas été conclus), Marché Tielemans, centro Arrumacos de Melel Xojobal (atelier qui n'a pas été conclus);
- ✧ Groupe de 6-8 ans : école Amado Nervo.

De par le type de dispositif mis en place avec les enfants, il n'a pas été possible d'appliquer les critères d'analyse utilisés jusqu'à présent. En effet, une partie des questions étant de type semi fermée ou fermée, les propos des enfants sont nettement moins développés et parfois pas aussi explicites par rapport à ceux des adultes et des politiques. Il était donc difficile d'en dégager des représentations, de les situer dans des écoles de pensée, ou d'en déduire des priorités. Aussi, n'oublions pas qu'une autre différence importante est qu'ici les locuteurs parlent d'eux-mêmes et pas d'un tiers en tant que référent!

Cependant, pour un travail portant sur la bientraitance de l'enfant, il nous paraissait primordial d'inclure le point de vue de ce dernier. C'est pourquoi, bien qu'il soit moins développé et peu en cohérence avec les autres, nous avons décidé de ne pas renoncer à ce chapitre.

Ainsi, à partir des comptes-rendus des ateliers, nous avons extrapolé toute information pouvant se rallier aux critères choisis, que nous rapportons par la suite sous forme d'observations. Nous avons donc renoncé à une étape de codage proprement dite.

D'après les réponses des enfants de 3 ans, ceux-ci se sentent pris en compte par les adultes et leurs pairs. Les enfants de Syjac en particulier, citent différents partenaires de conversation : adultes, parents, maîtresse, grands-parents. Par contre, les trois enfants du marché Tielemans s'étant exprimés à ce sujet évoquent la problématique de l'alcool : l'un d'entre eux verbalise que son père se comporte mal quand il est ivre. Parmi les endroits où ils aiment bien être, les enfants de l'école Amado Nervo citent que ce soit la maison, que ce soit d'autres espaces, comme le cinéma, le cirque ou l'école. Par contre, les endroits qui ne leur plaisent pas sont le marché et le cirque. Les enfants de Syjac ne citent que la maison comme lieu où ils aiment être. Ceux du marché Tielemans citent par contre plutôt des lieux extérieurs comme le marché ou le parc et les associent à la présence de leurs parents ou membres de la famille. Cependant un de ces enfants verbalise qu'il ne se sent sûr dans aucun endroit, un autre associant sa maison à la présence de personnages tristes.

Concernant l'inclusion, les enfants de l'école Amado Nervo ne donnent aucun retour. Ceux de Syjack évoquent la solitude et la peur de rester seuls à la maison. Un enfant verbalise que *"sans maman, on meurt"*. Quant aux enfants du marché, ils évoquent encore l'alcool et expliquent que si *"ta maman ne t'aime pas, quand on est seul on se sent bien"*.

Pour les groupes de 4-5 ans, les représentations sociales ont été investiguées en demandant de dessiner un enfant avec un adulte. Les dessins sont variés et certains représentent l'enfant avec sa maman, d'autres avec son papa. Quelques cas nous laissent supposer une relation difficile ou l'absence du père, comme l'enfant de l'école Nervo qui se dessine avec sa maman et représente son père au dos de la feuille, sur la montagne.

Les enfants de l'école Nervo décrivent les adultes comme grands et respectueux : ils semblent en avoir une représentation positive. Selon eux, les enfants sont petits, ils jouent mais sont aussi travailleurs et obéissants. Par rapport à l'égalité ou différence entre enfants et adultes, les propos sont confus. Mais la question du respect revient encore souvent : cette caractéristique est attribuée parfois aux adultes, parfois aux enfants. Les participants du Marché Tielemans et de Syjac s'expriment moins, à une exception près où un enfant affirme que les adultes sont grands, ils frappent et grondent. Les participants de Melel expliquent que les adultes boivent de la bière, il faut les amener chez le docteur. Parmi les différences, ils évoquent les vaccins et le fait que les adultes ne pleurent pas.

La plupart des enfants de l'école Nervo rapporte qu'on écoute leur opinion à propos des vêtements, de la nourriture et des jeux. De même, les discussions avec les parents portent sur l'école, les jeux et la nourriture. Un enfant dit qu'il ne parle pas avec ses parents. A la question de qui entre adultes et enfants leur prête davantage attention, les enfants répondent l'un et l'autre en proportions égales. Aussi, certains enfants parlent davantage avec les adultes, d'autres avec les enfants : il n'y a pas de tendance claire. Quelques enfants reconnaissent qu'on leur a déjà demandé de se taire car "c'est une discussion d'adultes". Le profil de Syjac est similaire, cependant les enfants ne savent pas de quoi ils discutent avec les adultes et reconnaissent qu'ils parlent plus et sont davantage écoutés par les pairs de même âge. Les participants du marché Tielemans choisissent tous leurs vêtements mais pas la nourriture. La majorité parle avec ses parents de leurs résultats à l'école et pour demander de l'argent. Ils parlent aussi davantage avec les enfants. Il en va de même pour les enfants de Melel, dont l'un rapporte aussi des problématiques familiales telles les disputes (apparemment violentes) entre parents et qu'il parle avec sa mère mais pas avec son père.

Quant à la sécurité, les enfants de l'école Nervo citent presque autant la maison que l'école comme lieux où ils aiment bien être. Ils mentionnent aussi le bois, le parc, le zoo, les endroits avec de l'eau. Le seul endroit non aimé semble être le bois. La maison est aussi aimée par les enfants de Syjac, cependant ceux-ci n'aiment pas la maison d'une tante et Syjac même. Les réponses des enfants du marché sont plus uniformes : pratiquement tous se sentent en sûreté à la maison. Cependant l'un

d'eux mentionne la maison aussi dans les lieux non aimés. L'autre lieu non sûr semble être le marché même.

En changeant de thématique, un enfant de Syjac admet avoir vécu une situation où il se sentait exclu. Les deux participants de ce groupe affirment qu'il n'y a pas d'enfants différents dans leur école. A ce sujet, les enfants du marché relatent comme problématique celle des enfants grands qui frappent les plus petits.

Enfin, pour la dernière thématique traitée avec ce groupe d'âge, celle de l'identité, pratiquement tous les enfants de l'école Nervo se dessinent avec un ou plusieurs membres de leur famille, dans leur maison : plusieurs détails sont ajoutés, comme une cheminée, les fenêtres, le toit, ou d'autres éléments externes comme un arbre, une voiture, etc. Il en va de même pour les enfants du marché. Un participant dessine plusieurs maisons et explique à quels membres de sa famille élargie elles appartiennent.

Venons-en au dernier groupe d'âge, les 6-8 ans, pour lesquels a eu lieu un seul atelier, celui à l'école Nervo. Les participants attribuent aux adultes un caractère pressé et sérieux, voire fâché. Ils explicitent qu'ils sont forts et qu'ils vont à leur travail. Quant aux enfants, ils leurs attribuent un caractère inquiet et malin, en expliquant qu'ils sont petits, parlent, jouent et courent, vont à l'école, ont des amis. Ces observations ressortent aussi dans les différences évoquées entre adultes et enfants : selon les participants, les adultes sont sérieux, ils se fâchent et les grondent.

Par rapport à la participation, chaque enfant a rapporté qu'on lui donnait toujours le choix au moins dans une des catégories que sont les sorties, les habits, les nourritures et les jeux. Mais aucun n'a son mot à dire pour l'ensemble de ces activités. Ils disent parler beaucoup avec leurs parents mais n'apportent qu'un seul exemple de conversation, celle-ci se référant à l'école. La moitié des enfants rapporte qu'on leur a déjà demandé de rester en silence car il s'agissait d'une discussion d'adultes. Tous se sentent pris en compte et écoutés, que ce soit à la maison ou à l'école. La majorité des enfants dit se sentir plus en sécurité à la maison. Selon les enfants, il existe des espaces sûrs en dehors de la maison où jouer. Il semblerait qu'en général ils soient toujours en présence d'adultes.

Les participants rapportent quelques épisodes discriminatoires auxquels ils ont assisté : exclure d'autres enfants d'un jeu, dire des choses méchantes à une personne. Les

enfants se disent prêts à partager avec des enfants d'origine ou religion différente et à jouer avec d'autres en situation de handicap.

Les données résumées ici sont à analyser avec beaucoup de prudence. Comme pour le reste des interviews, nous devons être très attentifs à ne pas se lancer dans des grandes interprétations, d'autant plus que, rappelons-le, nous n'étions pas présents pendant les ateliers et leur transcription.

Après avoir lu ces données, l'aspect qui nous a paru le plus relevant concerne la grande différence de vécu, certes interindividuel mais surtout intergroupe : malgré quelques grandes tendances, les réponses à des questions précises ont permis à certains enfants d'évoquer des problématiques qui, nous supposons, sont à l'origine de grandes souffrances. Nous pensons plus particulièrement à l'alcoolisme et à la violence, intrafamiliale mais pas seulement, ou encore à la solitude de certains enfants. De plus, le rapport au père semble représenter une situation difficile pour de nombreux participants, ce qui se recoupe en partie avec les problématiques émergées des interviews avec les adultes. Ainsi, d'après les dessins des enfants, le père est parfois présent, alors que d'autres fois ils démontrent qu'on ne peut pas tout simplement faire abstraction de cette figure..

Les représentations des enfants aussi paraissent contrastées entre les groupes : si les enfants de l'école Nervo semblent presque reproduire un discours normé et idéal sur comment les adultes et les enfants devraient être, d'autres évoquent des adultes préoccupés, sérieux, probablement pas très disponibles pour partager des moments détendus avec leur enfants ou pour communiquer au delà de certaines thématiques de surface. Ceux-ci semblent d'ailleurs très conscients de la responsabilité pesant sur les épaules des parents. Malgré qu'il soit prouvé qu'il n'en est pas toujours ainsi, les enfants ont des idées très claires : les adultes travaillent et les enfants vont à l'école. Ou peut-on imaginer que par ces propos les enfants expriment leur souhait que leur réalité soit ainsi ?

Relevons encore un aspect intéressant : l'absence de description de comment les enfants sont. Les participants semblent avoir une meilleure idée de ce qu'est un adulte, par rapport à ce qu'eux-mêmes sont.

D'après les réponses, apparemment la prise en compte des enfants est incluse dans l'idée de bientraitance de l'entourage de ceux-ci. Certes, les enfants disent se sentir écoutés, mais ne nient pas être coupés de certaines discussions car réservées aux adultes. De plus, l'écoute paraît parfois être restreinte au suivi scolaire. Cela nous suggère que la réalité est plus nuancée.

Quand à la sécurité, les propos des enfants confirment la dualité de certains endroits qui était avancée par les adultes. La maison est le plus souvent identifiée comme sûre, mais un lieu jugé comme agréable par un enfant ne l'est pas pour tous les autres.

Les retours quant à l'inclusion réaffirment le fort lien mère-enfant mais aussi le fait que ce lien ne fonctionne pas toujours. De plus, bien que dans leurs propos les enfants se disent ouverts à la différence, l'exclusion ainsi que la violence entre pairs paraissent constituer des problématiques présentes.

4.6 Forces, enjeux et limites émergeant de l'analyse

Après avoir restitué l'analyse des conceptions implicites de bientraitance dans les discours des quatre acteurs, il convient de faire le point sur les apports de celle-ci, sur ses limites et sur les enjeux qu'elle soulève. Ces points seront abordés au travers des hypothèses que nous avons énoncées au chapitre 3.3 : celles-ci feront office de fil rouge de la présente discussion.

En prémisses, soulignons qu'étant donnée la différente nature des supports, une comparaison entre les acteurs se doit d'être effectuée prudemment et n'est que partiellement envisageable.

I. La lecture de productions générées dans des contextes où le terme de bientraitance n'avait pas été explicité nous a fourni de nombreuses informations quant aux conceptions des acteurs, ce qui confirmerait les deux premières hypothèses. Cependant, nous sommes conscients que les données ont été extrapolées au prix d'une interprétation, forcément subjective, ce qui les rend relatives et fragiles.

Ainsi, nous pouvons avancer qu'idéalement, un travail d'équipe aurait permis une analyse de meilleure qualité. En effet Negura (2006), assure une certaine

homogénéité du travail en demandant à ses chercheurs de réinterpréter des entretiens analysés par les collègues. Les différences ressorties font ensuite l'objet d'une réflexion. A notre avis cette manière de procéder constitue une stratégie efficace pour éviter des biais méthodologiques.

Nous pouvons donc conclure que malgré le risque qu'ils avaient d'induire un travail de codage tendancieux, les indices choisis ont constitué un bon instrument pour guider notre travail de réflexion.

II. Les données qualitatives et quantitatives ont effectivement permis de confirmer la présence de discours mixtes, de propos variés et parfois contradictoires. Cela étant dit, pour les trois acteurs chez qui cela a été codé, les discours de type conforme (de type "institutionnel" et de type "interactionnel") sont fortement majoritaires. Même chez le groupe ayant présenté la plus grande proportion de discours non conformes, celui des parents, ceux-ci représentent une moindre partie des productions. Cela témoigne entre autres de la difficulté de rendre compte objectivement, par le biais de critères fiables, d'une conception que le chercheur perçoit au travers des productions. Cependant, le codage des représentations a fourni d'autres données étayant les hypothèses : la coexistence de représentations respectueuses et non des droits de l'enfant est un autre témoin du fait que des discours validés socialement cachent des conceptions moins acceptées.

Enfin, reprenons une considération faite à plusieurs reprises. Nous avons pu observer qu'entre les groupes ou à l'intérieur de ceux-ci, chaque acteur a sa propre interprétation d'un concept : ainsi, tout le monde s'accorde pour soutenir la participation, mais chacun s'approprie du terme et l'applique d'une manière différente. Bien entendu, cela n'est pas propre à l'environnement de San Cristóbal.

III. Une bonne partie des observations pourrait sûrement être retrouvée dans les propos d'acteurs évoluant dans d'autres contextes, comme celui européen. D'ailleurs, à ce propos nous avons été surpris du nombre d'affirmations qui pourraient sans doute être aussi produites dans notre contexte de vie. Nous pensons aux propos sur la participation, à l'importance accordée aux devoirs et à l'éducation, au cadrage de l'enfant et à la discipline. Un exemple : les enseignants accusent les parents d'abandonner leurs enfants pour travailler. Même si les enjeux ne sont peut-être pas identiques, comment nier que cela constitue aussi une thématique très débattue en Europe ?

Cependant, sont tout aussi clairs les aspects évocateurs de la réalité de San Cristobal. Nous nous référons en particulier aux enjeux de sécurité, qui engagent les adultes à surprotéger les enfants et à les concevoir en tant que victimes, mais aussi aux priorités des politiques, qui la plupart du temps sont dirigées vers les groupes marginaux et à risque. De même, le travail des enfants est un aspect qui permet d'illustrer cela. A San Cristóbal même, il représente tout autant un facteur de bientraitance que de maltraitance. Mais l'aspect qui nous a sans doute le plus frappés est la lecture du rôle de l'homme faite par certaines mères, qui évoque une problématique très sensible et particulière. Cela soutient les observations de de la Vega (1996), citées précédemment, sur les familles matrifocales.

IV. Ainsi, nous ne pouvons que confirmer la présence de constantes et de divergences dans les propos des différents acteurs. Finalement, nous constatons la richesse d'un tel matériel discursif et le potentiel qu'il représente. Au delà des critères choisis, tout au long du codage un grand nombre d'observations ont émergé qui faute de temps et de moyens, n'ont pas toutes pu trouver leur place dans le présent travail. Nous sommes convaincus qu'abordées d'une manière adéquate, elles constituent une source valable pour des développements ultérieurs.

De même, de nombreuses autres orientations d'analyse auraient pu être possibles. Par exemple, nous pensons qu'il aurait été pertinent de différencier les discours en fonction de l'origine du locuteur. Cela nous permet d'évoquer une autre limite du présent travail : notre caractère d'étranger au contexte (social, politique, géographique et linguistique) et à la recherche, qui a restreint notre compréhension et notre interprétation des données, et qui nous a induits dans des risques de jugement ethnocentrique ainsi que de biais de confirmation (Rosenthal & Jacobson, 1968). Nous avons essayé de limiter cela par le cadre d'analyse mis en place.

Pour clore cette discussion, il nous paraît important d'évoquer un facteur clé pour la conceptualisation de bientraitance : celui de l'âge. Ainsi, il est certain qu'un comportement bientraitant envers un enfant d'un certain âge peut cesser de l'être à un autre âge. Rappelons donc que la recherche de "Ririki Intervención Social" avait été conceptualisée en fonction de la petite enfance, bien que les discours des participants adultes aient évoqué aussi d'autres âges, dont l'adolescence. Nous devons donc constater le manque de l'opinion d'enfants d'un âge supérieur à 8 ans.

5. Conclusion

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés aux discours de quatre acteurs de l'enfance dans la Ville de San Cristóbal de Las Casas. Le concept de bientraitance, qui en a constitué le fil rouge, nous a accompagné dans une importante démarche réflexive et nous a permis de soulever de nombreuses observations, enjeux et questionnements qu'il serait important de continuer à investiguer.

Quelle conclusion pouvons-nous tirer de cette analyse ? Dans un monde symbolique largement dominé par un souci de protection et une idée de l'enfant comme victime et vulnérable, le concept d'enfant acteur et sujet de droits fait son lent cheminement. Cette idée doit encore être métabolisée par les acteurs de la ville de San Cristóbal afin qu'elle puisse germer en fonction de ce contexte particulier et prendre sa place dans les conceptions de bientraitance. Cependant, nous constatons chez tous les acteurs une encourageante ouverture à ce nouveau paradigme, ainsi qu'aux droits de l'enfant.

Nous voudrions encore revenir sur quelques points et esquisser des possibles pistes futures. Dans leurs propos, les acteurs sous-entendent souvent un certain déterminisme pour expliquer l'état des choses. Cela justifie notamment le souci de protection et l'objectif de vouloir contrôler certains facteurs de risque. Cependant, d'un autre côté, nous constatons qu'une grande responsabilité est attribuée aux acteurs, les parents en particulier, mais aussi les enfants, pour lesquels on évoque des obligations. Ainsi, aucun des facteurs susmentionnés ne semble justifier une difficulté des parents ou redéfinir les attentes que l'on a envers eux. En résumant, leur contexte de vie ne les aide en rien, pourtant, on s'attend — eux-mêmes l'exigent! — qu'ils fassent face à la situation de leurs propres forces.

Voilà pourquoi parmi les priorités nous pensons à un accompagnement des familles, quelle que soit leur configuration, et à la possibilité de soulager ses membres, surtout au niveau émotif, du poids qu'ils portent sur eux pour garantir leur survie. A notre avis, il est aussi primordial de leur apporter une reconnaissance, un renforcement positif, de leur lutte quotidienne. En effet, est-il possible de bientraiter les autres, sans d'abord se bientraiter soi-même ?

Selon nous, une autre priorité réside dans la possibilité de favoriser le dialogue entre les acteurs. On pense à une communication intergénérationnelle, certes, mais aussi intragénérationnelle, par exemple entre parents et enseignants. Pour ce dernier cas de figure, si les réunions d'école sont certes nécessaires, à notre avis il est important qu'un dialogue puisse s'établir dans un espace neutre, permettant aux personnes d'entrer en relation de façon paritaire et d'échanger sur leurs attentes.

Finalement, ces propositions appellent en cause la notion d' "empowerment", désignant un processus ou une approche qui vise à permettre aux individus, aux communautés, aux organisations d'avoir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur leur environnement et leur vie (Cultures & Santé, 2010).

Ce travail nous a persuadés de l'intérêt de générer de nouvelles connaissances à propos de la bientraitance, tout comme de se servir de ce concept comme outil de réflexion et analyse. Par exemple, le binôme bientraitance-maltraitance constitue un enjeu crucial du domaine de la protection à l'enfance. Il est clair que dans ce cadre la question du multiculturalisme doit être considérée, cependant les débats actuellement en cours en Europe à propos du châtiment corporel démontrent qu'il n'est pas uniquement question de cela.

Nous pensons donc qu'il est primordial de développer davantage d'indicateurs ou de démarches analytiques permettant une réflexion constructive. Cela doit pouvoir se faire sans tomber dans la subjectivité et dans ses propres normes de référence.

Finalement, la bientraitance constitue une clé de lecture valable, mais fortement relative : toute situation est différente et unique! En ce sens, ce terme nous paraît se rapprocher d'un autre : celui d' "intérêt supérieur de l'enfant", un des quatre principes généraux de la CDE (1989). Selon l'article 3, "dans toutes les décisions qui concernent les enfants (...) l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale" (CDE, 1989). Ce principe, qui existait avant la CDE même, a fait couler beaucoup d'encre, en particulier en rapport à son ambiguïté et à la difficulté à être établi. Ainsi, Doek (2007) explique que c'est aux parents de décider de ce qui est mieux pour leur enfant. Cependant, si l'attitude de ceux-ci est contraire au développement de l'enfant, l'Etat se doit d'intervenir. L'auteur conclut que "this is unavoidable given the fact that the meaning of "the best interests" is different in different contexts and depends on various factors" (Doek, 2007, p.35). Il suggère

entre autres que le Comité des Droits de l'enfant développe des lignes directrices comme celles élaborées par le UNHCR dans d'autres champs. Pourrait-on envisager cette même remarque à propos de la bientraitance ? Nous laissons la question ouverte.

Enfin, un dernier aspect à prendre en compte dans des possibles investigations futures, ce qui constitue aussi une critique à notre travail, est celui de donner davantage la parole à l'enfant dans cet aspect qui le concerne directement. Car "«bien-traitance» , n'est-ce pas justement ce que l'enfant est en droit d'attendre en tant que sujet de droits?" (Rapoport, 2010, p.117).

Dans un monde de plus en plus multiculturel, multiethnique, où l'incompréhension, le manque d'empathie, la rigidité des normes sont de plus en plus fréquents, nous pensons qu'il est nécessaire de diffuser le concept de bientraitance, de partager à son propos afin d'en avoir une meilleure compréhension commune. Malgré l'objectif d'un monde libre de violence soit tout aussi magnifique qu'illusoire, l'idée de bientraitance nous redonne de l'espoir. Elle permet de faire émerger les potentialités et les ressources, d'aller chercher des supports positifs, car comme nous le rappelle Rapoport (2010), il y en a toujours.

6. Bibliographie

- Alva Castro, M.I., (2010). *Actividades de promoción de Buen trato y prevención de violencia en el hogar y en la escuela*. México: CUIDARTE.
- Asamblea legislativa del Distrito Federal (1996). Ley de asistencia y prevención de la violencia familiar. México D.F. Retrieved 14.12.2011 from http://www.equidad.df.gob.mx/direccion/pdf/ley_asistenciayprevencion.pdf
- Assemblée Générale des Nations Unies (1997). Fact Sheet No.9 (Rev.1), The Rights of Indigenous Peoples. Geneva : United Nations. Retrieved january 13th 2012 from <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet9rev.1en.pdf>
- Assemblée Mondiale de la Santé (1996). La prévention de la violence : une priorité pour la santé publique. WHA49.25.
- Association DIS NO (2007). *De la maltraitance psychologique à la BienTraitance. Où se situer ?* Lausanne : DIS NO.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barudy, J., Crappe, J.-Y., & Marquebreucq, A.-P. (2001). Soutenir la bientraitance des familles en exil. Rencontre d'un destin, destin d'une rencontre. *Thérapie familiale*, vol. 22, p. 153-168.
- Belotti, V. (2009). Enquête sur les indicateurs du bien-être en Italie. Child on Europe. Retrieved 27th february 2012 from http://www.childoneurope.org/fr/issues/child_wellbeing_indicators2.htm
- Bradshaw, J. (2009). Une comparaison du bien-être de l'enfant dans les 29 pays de l'UE. Child on Europe. Retrieved 27th february 2012 from http://www.childoneurope.org/fr/issues/child_wellbeing_indicators2.htm
- Cabrera López, M. & García García, S.S. (2010). *Foro Interdisciplinario. Orígenes de la violencia en México*. México D.F.: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Chalon, P. (2007). Si on parlait de bientraitance, *Enfance majuscule* 95, p. 7-10.
- Consejo Nacional para Prevenir la discriminación (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS 2010*. México D.F. : CONAPRED.
- Comité des Droits de l'enfant (1994). Examen des rapport présentés par les Etats Parties en application de l'article 44 de la Convention. Conclusions du Comité des droits de l'enfant : Mexique. CRC/C/15/Add.13. Nations Unies.
- Comité des Droits de l'enfant (2006). Examen des rapport présentés par les Etats Parties en application de l'article 44 de la Convention. Observations finales : Mexique. CRC/C/MEX/CO/3. Nations Unies.

- Comité des Droits de l'Enfant (2009). Observation générale No 11. Les enfants autochtones et leurs droits en vertu de la Convention. Genève : Nations Unies.
- Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (1989). New York : Assemblée générale des nations Unies. CRC/C/143.
- Cultures&Santé (2010). Dossier thématique: l'empowerment. Jasira Ammi : Bruxelles. Retrieved july 17, 2011 from http://www.cultures-promosante.be/pdf/DT_L'empowerment.pdf
- Darbellay, F. & Paulsen, T. (dir.) (2008). Le défi de l'Inter- et Transdisciplinarité. Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche. *Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität. Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung*. Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes.
- Desmet, H. & Pourtois, J.-P. (Eds.) (2005). *Culture et bientraitance*. Bruxelles : de boeck.
- DIF San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (2012). Retrieved september 13, 2011 from <http://www.dif-sanCristóbal.gob.mx/>
- DIF Chiapas (2012). Retrieved september, 13, 2011 from <http://www.difchiapas.gob.mx/>.
- Doek, J., (2007). *The CRC General Principles*. In: Connors, J., Zermatten, J. & Panayotidis, A., *18 Candles. The Convention on the Rights of the Child Reaches Majority*. Sion: Institut international des droits de l'enfant, pp. 31-38.
- Domínguez Espinosa, A. & Polo Velázquez, A. (2009). Vulnerabilidad psicológica. In L. Meza Gonzáles & M. Cuéllar Álvarez (comps), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*, pp. 139-166. México D.F. : Universidad Iberoamericana.
- Dumas, J. E. (2005). La dynamique de la bientraitance. Contextes psychologiques, sociaux et culturels. In H. Desmet & J.-P- Pourtois (Eds.), *Culture et bientraitance* (pp. 61-80). Bruxelles : de boeck.
- Etévée, C. & Champy, P. (sous la dir. de) (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement et de la formation*. Paris : Nathan.
- Flamand, F. (2002). La bientraitance, un enjeu quotidien. La société ne sait pas réellement quelle place elle désire donner à ses enfants, *Enfance majuscule* 64, p. 6-14.
- Foy, J.E.(2003). Garantir les droits des enfants autochtones , *UNICEF, Innocenti Digest* 11, p.1-32.
- Gachet Negro, C. (2011). Bientraitance et droits de l'enfant [Présentation Powerpoint]. Bramois : Institut universitaire Kurt Bösch.

- Guerra Gurrutxaga, I. (coord.) (2007). *Infancia en el Universo Mediático. Análisis de la infancia en la prensa escrita desde los enfoques de género y derecho*. México D.F. : Organización Internacional del Trabajo.
- González Figueroa, G.A. (2007). Entre la ciudad y el campo, Organismos civiles en San Cristóbal de Las Casas. In D. C. Velázquez, A. L. González, P.H. Aguilar, *La ciudad de San Cristóbal de Las Casas, a sus 476 años : una mirada desde las ciencias sociales*. Tuxtla Gutiérrez: Coneculta.
- Hadjaj-Castro, H. & Wilbeaux, N. (2007). Fiche 6. Indicateurs des actions de développement. Bruxelles : COTAasbl.
- H. Ayuntamiento Constitucional 2011-2012, San Cristóbal de Las Casas (2012). Retrieved september 13, 2011 from <http://www.sanCristóbal.gob.mx/>
- Hanson, K. (sous presse). *Schools of thought in children's rights*.
- Infancia en movimiento (2011). Retrieved september 29, 2011 from http://www.infanciaenmovimiento.org.mx/index_archivos/Page652.htm.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2000). *Censo general de población y vivienda 2000*. Retrieved from <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2004). *La población indígena en México*. Aguascalientes : INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010a). Censo de población y vivienda. Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/07/07078.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010b). *Mujeres y hombres en México 2010*. Aguascalientes : INEGI.
- Jodelet, D. (1992). Connaître sans savoir mais savoir prendre : un art populaire d'emprise sur la folie. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont, *L'espace thérapeutique. Cadre et contextes*, p. 37-62. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Jusidman, C. (2010). Introducción. In M. Cabrera López & S.S. García García, *Foro Interdisciplinario. Orígenes de la violencia en México*, pp 9-13. México D.F. : Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.
- Krug, E. G., Dahlberg, L.L. & Mercy J.A. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé.
- López, M.L. (2004). Yo discrimino, tu discriminas ? Una mirada al México que segrega. *Dossier sobre discriminación de La Revista. Expedientes sobre discriminación*, 1. México D.F. : CONAPRED.

- Mancillas Bazán, C. & Rodríguez Rodríguez, D. (2009). La migración como cambio en las trayectorias de vida. In L. Meza Gonzales & M. Cuéllar Álvarez (comps), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*, pp. 25-45. México D.F. : Universidad Iberoamericana.
- Meza Gonzales, L. & Cuéllar Álvarez, M. (comps) (200), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*. México D.F. : Universidad Iberoamericana.
- Negura, L. (2006). L'analyse du contenu dans l'étude des représentations sociales [Version électronique]. *SociologieS, Théories et recherches*.
- Olivares Alonso, E. (2010). México, sin legislación que prohíba castigo corporal a menores : Unicef. *La jornada*, 8 septiembre 2010,p.42.
- Ordaz Beltrán, G., Monroy Limón, L. & López Ramos, M. M. (2010). *Hacia una propuesta de política publica para familias en el Distrito Federal*. México D.F.: INCIDE Social.
- Pérez Cervera, J. (2003). Valores y familias. Lo que se enseña a partir de las leyes. Los valores olvidados, los valores prohibidos. In *Causa Ciudadana, valores y familias. Mitos y realidades*, pp. 33-40. México DF : Causa Ciudadana.
- Pinheiro, P. S. (2006). Rapport mondial sur la violence contre les enfants. Genève, Suisse : Organisation des Nations Unies.
- Promundo (2008). Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos. Un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe. Brasil : Viveiros de Castro Editora.
- Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants (2000). New York : Nations Unies.
- Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés (2000). New York : Nations Unies.
- Ramoni, B. (2011). *Les adolescents sont-ils heureux ? Etude du bien-être subjectif en Suisse Romande* (Projet de thèse, Université de Genève).
- Rapoport, D. (2010). De la prévention de la maltraitance à la "bien-traitance" envers l'enfant. *Informations sociales*, n° 160, p. 114-122.
- Red por los Derechos de la Infancia en México, REDIM, (2010). La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales. México D.F. : Derechos Infancia México AC.
- Robledo Hernández, G.P. (2005). *Etnia, género y religión en la migración indígena a una ciudad de la frontera sur de México*, en el Seminario Taller "Migración intrafronteriza en América Central, perspectivas regionales" organizado por el Centro Centroamericano de Población de la Universidad de Costa Rica en

- colaboración con la Universidad de Princeton. Retrieved 24 october 2011 from <http://ccp.ucr.ac.cr/noticias/migraif/pdf/robledo.pdf>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Sellenet, C. (2004). De la bientraitance des enfants à la bientraitance des familles ? *Spirale* n. 29, p. 69-80.
- Stavenhagen, R. (2007). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México : UNESCO.
- Stoecklin, D. (2009). L'enfant acteur et l'approche participative. In: J. Zermatten & D. Stoecklin, *Les droits des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social* (pp. 45-71). Sion : IDE.
- Terrisse, B. (2005). De la bientraitance à la maltraitance: une mince ligne rouge... In H. Desmet & J.-P. Pourtois (Eds.) , *Culture et bientraitance* (pp. 19-23). Bruxelles : de boeck.
- UNICEF (2010), Infoníñez, retrieved november, 22, 2011 from <http://www.infoninez.mx>
- UNICEF (2011). *Los adolescentes indígenas de México se expresan mediante la presentación de un documento sobre sus derechos*. Retrieved februar 1st, 2012 from http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/mexico_59588.html
- de la Vega, G. (1996). De la marginalidad social a la desprotección infantil. In : I. Manrique (coord.), *La niñez en la crisis*, pp. 183-222. México D.F. : Instituto de investigaciones económicas, Editorial Cambio XXI.
- Verhellen, E. (1999). *La Convention relative aux droits de l'enfant. Contexte, Motifs, Stratégies, Grandes Lignes*. Louvain : Eugeen Verhellen & Garant-Editeurs s.a..
- Zermatten, J. (1995). Les droits de l'enfant : une belle déclaration! Et après ? In *Une Convention, plusieurs regards (Tome 1)*. Sion : Institut International des Droits de l'Enfant.
- Zermatten, J. (2008). *La petite histoire d'une révolution : celles des droits de l'enfant*. Sion: Institut International des Droits de l'Enfant.
- Zermatten, J. & Stoecklin, D. (2009). *Les droits des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion: IDE.

7. Annexes

Tous les annexes qui suivent sont des documents de travail internes de l'organisation "Ririki Intervención Social" qui nous été mis à disposition pour ce travail.

C'est pourquoi toute reproduction ou citation est strictement interdite.

Annexe A : canevas des questions pour l'entretien avec les professionnels de l'enfance

Représentations sociales
<p>El(a) entrevistador(a) comunica que se llevará a cabo un ejercicio de asociación. Ejemplifica con la palabra primavera la primera idea que se le viene a la mente es flores, con invierno nieve, etc. Posteriormente entrega una hoja blanca por participante y les solicita que anoten la primera palabra que piensen cuando oyen:</p> <p><i>Infancia</i> <i>Diversidad</i> <i>Niñas</i> <i>Participación</i> <i>Migrantes</i> <i>Niños</i> <i>Inclusión</i> <i>Participación Infantil</i> <i>Seguridad</i> <i>Adultos</i> <i>Derechos</i> <i>Migración</i> <i>Niños y niñas menores de nueve años</i> <i>Derechos de los niños</i> <i>Identidad</i> <i>San Cristóbal de Las Casas</i></p>

Diversité
<p>Se pide colocarse en círculo y se realizan las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Los niños y las niñas con las que trabajan son diferentes? ¿En qué?</i> <i>¿Se pueden ver diferencias entre niños y niñas provenientes de diferentes partes del Estado?</i> <i>¿Los niños y las niñas tienen actitudes discriminatorias hacia otros niños y niñas?</i> <i>¿Cuáles y que hacen ustedes al respecto?</i> <i>¿Cuál es su opinión sobre que niños y niñas con discapacidad estudien en la misma escuela que niñas y niños sin discapacidad?</i> <i>¿Cuál es su opinión sobre que niños y niñas indígenas y no indígenas estudien en la misma escuela?</i> <i>¿Has trabajado con niños o niñas indígenas? Si cuál fue tu experiencia. No, crees que podrías hacerlo</i> <i>¿Qué materiales o recursos didácticos empleas para promover en los(as) niños(as) prácticas de respeto a las diferencias y de no discriminación?</i></p>

Participation

Se continúa con la misma dinámica colocarse en círculo y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿En las actividades que llevas a cabo con los(as) niños(as), realizas alguna actividad que promueva la participación? ¿Qué tipo de actividades?
- ¿Cómo expresan los niños (as) con los que tú trabajas sus opiniones o inquietudes?
- ¿Cómo tomas en cuenta las opiniones de los(as) niños(as)?
- ¿Crees que sus papás tomen en cuenta lo que opinan sus hijos(as)?
- ¿A que edad crees tú que los niños y las niñas estén más preparados para expresarse y ser tomados en cuenta por los adultos con los que se relacionan?
- ¿Cómo describirías las relaciones que establecen los niños y las niñas con sus entre ellos y ellas (pares)?
- ¿Cuáles son sus juegos? ¿En los juegos participan niños y niñas?
- ¿Cuando se pelean entre ellos(as), cómo se resuelve el conflicto?
- ¿Qué hacen los maestros(as) cuando se pelean los niños(as)?
- ¿Qué juegos o actividades empleas con los(as) niños(as) para fomentar la cooperación y la convivencia?
- ¿Conoces los derechos de los niños y niñas?
- ¿Cuál es la mejor edad para hablar a los niños y las niñas sobre sus derechos?
- ¿Cuáles de los derechos de los niños y las niñas crees que se vulneran más en los niños y niñas con los que trabajas?
- ¿Qué actividades realizas para que los(as) niños(as) conozcan sus derechos?

Sécurité

Se continúa con la misma dinámica colocarse en círculo y se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo afecta la inseguridad y el ambiente de violencia a los niños y niñas con los que trabajan?
- ¿Cuáles son los espacios seguros para los niños y niñas en esta ciudad?
- ¿Quién cuida a los niños y las niñas cuando no están en la escuela?

Annexe B : canevas des questions pour l'entretien avec les parents

Représentations sociales
<p>- El(a) entrevistador(a) comunica que se llevará a cabo un ejercicio de asociación. Ejemplifica que con la palabra primavera la primera idea que se le viene a la mente es flores, con invierno nieve, etc. Posteriormente entrega una hoja blanca por participante y les solicita que anoten la primera palabra que piensen cuando oyen:</p> <p><i>Infancia</i> <i>Diversidad</i> <i>Padre</i> <i>Niñas</i> <i>Participación</i> <i>Migrantes</i> <i>Niños</i> <i>Inclusión</i> <i>Madre</i> <i>Participación Infantil</i> <i>Seguridad</i> <i>Adultos</i> <i>Derechos</i> <i>Migración</i> <i>Familia</i> <i>Niños y niñas menores de nueve años</i> <i>Derechos de los niños</i> <i>Identidad</i> <i>San Cristóbal de Las Casas</i></p>

Diversité
<p>Se pide colocarse en círculo y realizar las siguientes preguntas:</p> <p>¿Dónde nacieron? Si nacieron fuera de San Cristóbal, tuvieron problemas cuando llegaron a la ciudad (hacer amigos, tener actividades con otros etc.) ¿Si cuáles, no por qué? ¿Sus hijos(as) también pasaron por lo mismo que ustedes, si, no, por qué? Si nacieron en San Cristóbal, creen que las personas que vienen a vivir a San Cristóbal tienen problemas cuando llegan (hacer amigos, tener actividades con otros etc.) ¿Si cuáles, no por qué? ¿Y sus hijos?</p> <p>¿Son evidentes las diferencias entre niños y niñas provenientes de diferentes partes del Estado?</p> <p>¿Alguna vez se ha sentido discriminado, explique? ¿Y su hijo(as)?</p> <p>¿Convive su hijo(a) con niños y niñas diferentes a él o ella (de otros lugares, clase social, etnia, cultura, religión? ¿Si, que opina, no, le gustaría, por qué?</p> <p>¿Los niños y las niñas tienen actitudes discriminatorias hacia otros niños y niñas?</p> <p>¿Cuáles y que hacen ustedes al respecto?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre que niños y niñas con discapacidad estudien en la misma escuela que niñas y niños sin discapacidad?</p> <p>¿Cuál es su opinión sobre que niños y niñas indígenas y no indígenas estudien en la misma escuela?</p> <p>¿Hay algunos niños o niñas que considere usted que no deben convivir con su hijo o hija?</p>

Participation et capital social

Se continúa con la misma dinámica colocarse en círculo y realizar las siguientes preguntas:

- ¿Cuando tu hijo(a) hace algo que en tu opinión no es correcto, qué haces?
- ¿Qué opinas del castigo físico, como forma de educación?
- ¿A partir de que edad ustedes consideran que los niños y las niñas pueden tomar decisiones, porqué y sobre que aspectos?
- ¿Tus hijos pueden opinar sobre los asuntos de tu casa? ¿Cómo expresan sus opiniones? ¿Las tomas en cuenta, cómo?
- ¿Ustedes dejan que sus hijos(as) tomen decisiones?
- ¿De que platican con sus hijo(as)?
- ¿Conoce los derechos de los niños y niñas?
- ¿Cuál es la mejor edad para hablar a los niños y las niñas sobre sus derechos?
- ¿Conoce a todos(as) los amigos(as) de tus hijos(as)? ¿Está de acuerdo que esos niños(as) sean los(as) amigos(as) de tus hijos(as)? ¿A que juegan? ¿En dónde juegan o se reúnen?
- ¿En su opinión es importante que los niños y las niñas convivan con otros niños y niñas, si, no por qué?
- ¿Tiene usted parientes o familiares, con los que pueda dejar a sus hijos en caso de necesitarlo, si lo hace con que frecuencia, sino por qué?
- ¿Tiene usted amigos o vecinos, con los que pueda dejar a sus hijos en caso de necesitarlo, si lo hace con que frecuencia, sino por qué?
- ¿Participa o ha participado usted en alguna actividad de beneficio comunitario o vecinal, si en que, no por qué?
- ¿Pertenece o ha pertenecido a algún grupo u organización si en cuál, no por qué?
- ¿Que tipo de relaciones establece con sus vecinos(as), esta satisfecho con este tipo de relación o le gustaría que fueran distintas?
- ¿Convive usted con los papás y mamás de los amigos(as) de sus hijos(as), si en que, no por qué? ¿Le gustaría convivir, cómo?

Sécurité

Se continúa con la misma dinámica colocarse en círculo y realizar las siguientes preguntas:

- Describan ustedes un día en la vida de sus hijos(as) menores de 9 años (se levanta... va ala escuela... Como con... lo cuida en la tarde... se acuesta a etc.)*
- ¿Cuando ustedes no están con sus hijos(as) ustedes están tranquilos o preocupados, por qué?
 - ¿Sus hijos(as) menores de nueve años, juegan fuera de su casa (no considerar escuela o guardería), si en donde, no por qué?
 - ¿El ambiente de inseguridad y violencia que se vive en San Cristóbal afecta a sus hijos(as), si o no por qué?
 - ¿Cuáles son los espacios seguros para los niños y niñas en la colonia o barrio donde viven?
 - ¿Quién cuida a los niños y las niñas cuando no están en la escuela?

Annexe C : canevas des questions pour la consultation enfantine

1. Groupe 6-8 ans

Représentations sociales
Se divide al grupo en dos, actuaran como niños(a) y el otro como adultos. Se les pide que dramaticen durante cinco minutos. Posteriormente la/el coordinador(a) realiza las siguientes preguntas <i>¿Cómo son los adultos?</i> <i>¿Cómo son los(as) niños(as)?</i> <i>¿En qué son iguales y en qué son diferentes?</i>

Participation
- En círculo los niños(as) y jugando con una pelota a la papa caliente se les realiza las siguientes preguntas: <i>¿Tú escoges tu ropa, opinas sobre tu comida, decides a que jugar y con quién?</i> <i>¿Cuando hablas con tus , de qué platicas?</i> <i>¿Quien te hace mas caso los adultos o los(as) niños(as)?</i> <i>¿Con quién platicas más con los adultos o con los(as) niños(as)?</i> <i>¿Tus papás te hacen caso cuando les dices lo que no te gusta que hagan algo?</i> <i>¿Alguna vez te han dicho que te calles porque esto es platica de adultos?</i> <i>¿Cuando no estas de acuerdo con tu papá o mamá les dices lo que piensas?</i> <i>¿Cuando platicas con tus , ellos te escuchan?</i> <i>¿En tu casa toman en cuenta tus ideas y opiniones?</i> <i>¿En la escuela, las maestras respetan tus ideas y opiniones?</i> <i>¿Cuando no estas de acuerdo con tus amigos(as) o compañeros(as), qué haces, y ellos qué hacen cuando no están de acuerdo contigo?</i> <i>¿Qué es más fácil hablar o pelear?</i>

Sécurité
Se tapan los ojos a todos(as) los(as) participantes y se les pide que recorran el espacio durante 2 minutos, posteriormente se les pide a la mitad que se quiten la venda de los ojos y ayuden a alguno(a) de sus compañero(as) por otros dos minutos. Se cierra esta etapa con comentarios a cerca de cómo se sintieron en la primera parte del juego y en la segunda y a partir de esto se les realizan las siguientes preguntas: <i>¿Si alguna vez se han sentido así de inseguros en dónde y porqué?</i> <i>¿Con quién se sienten seguros?</i> <i>¿En qué lugar o lugares se sienten seguros?</i> <i>¿Cuando están en su casa siempre hay un adulto, en qué casos no y con quién se quedan?</i> <i>¿Si en su colonia hay lugares seguros para jugar, cuáles son?</i>

Inclusion
<p>Se pide se sienten en el suelo, para leer juntos un fragmento del cuento: El Patito Feo</p> <p>Al término se les pregunta: ¿Qué le pasa al personaje? ¿Cómo lo tratan los demás personajes? ¿Cómo creen que se siente? ¿Alguna vez le ha pasado algo así? ¿Han visto que alguien trate así a otros? ¿Ellos han tratado así a alguien?</p> <p>¿Aquí en la escuela hay niños(as) diferentes, por qué? ¿Y en tu casa? ¿Y en la calle? ¿Te juntas o te juntarías con ellos(as) si, no por qué?</p> <p>¿Los niños y niñas con alguna discapacidad (<i>explicar</i>) deben estudiar en escuelas como estas con los(as) niños(as) que no tienen ninguna discapacidad? Si o no y por qué. ¿Los niños y las niñas indígenas deben estudiar junto con los niños y niñas no indígenas? Si o no y por qué. ¿Las niñas pueden jugar lo mismo que los niños? Si o no y por qué.</p>

Identité
<p>Se colocan a los niños y las niñas sentados en sillas acomodadas como el juego de las sillas. Se dan las instrucciones tradicionales y se inicia el juego (con palmadas), aunque a diferencia del juego tradicional no se quitaran sillas y los(as) niños(as) siempre podrán sentarse aunque no siempre en la misma silla. Cada vez que estén sentados se les hace una pregunta:</p> <p>¿Dónde nacieron?</p> <p>¿Sus padres nacieron aquí o en otro lugar? ¿Saben en cuál? ¿Y sus abuelos?</p> <p>¿Qué es lo que mas le gusta del lugar en donde viven (la colonia, el barrio) y qué es lo que menos les gusta?</p> <p>¿Qué es lo que mas le gusta de San Cristóbal de Las Casas y qué es lo que menos les gusta?</p>

2. Groupe 4-5 ans

Représentations sociales

En un pliego de papel revolución colocado en piso se les pide a que dibujen un niño o una niña y un adulto. La/el coordinador(a) les solicita los muestren a sus compañeros(as) y posteriormente les realiza las siguientes preguntas

¿Cómo son los adultos?

¿Cómo son los niños?

¿En qué son iguales y en qué son diferentes?

Participation

- En círculo los niños(as) y jugando con una pelota a la papa caliente se les realiza las siguientes preguntas:

¿Tú escoges tu ropa, opinas sobre tu comida, decides a que jugar y con quién?

¿Cuando hablas con tus papás , de qué platicas?

¿Quién te hace mas caso los adultos o los(as) niños(as)?

¿Con quién platicas más con los adultos o con los(as) niños(as)?

¿Tus papás me hacen caso cuando yo les digo lo que no me gusta que hagan algo?

¿Alguna vez te han dicho que te calles porque esto es plática de adultos?

Sécurité

La/el coordinador(a) relata el cuento de los tres cochinitos y el lobo y realiza la siguiente pregunta:

¿En qué lugares te gusta estar? ¿En qué lugares no te gusta estar o te dan miedo?

Inclusion

Se pide se sienten en el suelo, para leer juntos un fragmento del cuento: El Patito Feo

Al término se les pregunta ¿Qué le pasa al personaje? ¿Cómo lo tratan los demás personajes? ¿Cómo crees que se siente? ¿Alguna vez te ha pasado algo así? ¿Has visto que alguien trate así a otros? ¿Tú has tratado así a alguien?

¿Aquí en la escuela hay niños(as) diferentes, por qué? ¿Y en tu casa? ¿Y en la calle?

Identité

Se les proporciona papel y crayolas y se les pide que dibujen la colonia o barrio en donde viven. Posteriormente se les solicita que describan lo que dibujaron.

3. Groupe de 3 ans

Participation
<p>- La/el coordinador(a) se pone un títere de dedo y empieza a interactuar con los niños y niñas. Posteriormente se les pide a los niños y niñas que se pongan también uno para poder seguir platicando, que le pongan un nombre, que digan donde vive etc. Creado el clima de confianza se les realizan las siguientes preguntas: <i>¿Cuando tú hablas los adultos (papá, mamá, maestras, abuela, tías etc.) te hacen caso?</i> <i>¿Cuando tú hablas los(as) niños(as) te hacen caso?</i></p>
Sécurité
<p>- La/el coordinador(a) relata el cuento de los tres cochinitos y el lobo y realiza las siguientes preguntas: <i>¿En qué lugares te gusta estar? ¿En qué lugares no te gusta estar o te dan miedo?</i></p>
Inclusion
<p>Sentados en círculos el(a) coordinadora cuenta un fragmento de "El Patito Feo" y les realiza las siguientes preguntas: <i>¿Alguna vez has visto a alguien parecido a la muñeca?</i> <i>¿Crees que alguien se merece estar en un rincón y por qué?</i></p>